

SERIE
Escal.AR

Formación docente situada para la alfabetización en Salta

Componentes para su escalamiento

DANIEL PINKASZ





Facultad
Latinoamericana de
Ciencias Sociales.
Sede Argentina.
Área Educación.

ecyS
Programa Educación,
conocimiento y sociedad



Directora

Valentina Delich

Secretaría académica

Cristina Ruiz del Ferrier

Coordinador del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área Educación

Sebastián Fuentes

Equipo editorial

Andrea Brito, Mariana Nobile,
Sebastián Fuentes

Comité asesor

Daniel Pinkasz, Silvina Finocchio,
Sandra Ziegler

Dirección de la colección

Actas e informes

Nancy Montes

Edición y corrección
Fabiana Blanco

Diseño de tapa
e interiores
Julián Balangero

Maquetación e-pub
Javier Beramendi

Pinkasz, Daniel

Formación docente situada para la alfabetización en
Salta: componentes para su escalamiento / Daniel
Pinkasz; Director Nancy Montes; Editado por Fabiana
Blanco. —1a ed.— Ciudad Autónoma de Buenos Aires:
Tornasol FLACSO, 2026.

Libro digital, PDF - (Actas e Informes)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-91858-2-9

1. Educación. 2. Alfabetización. 3. Formación Docente.
I. Montes, Nancy, dir. II. Blanco, Fabiana, ed. III. Título.
CDD 370

© Daniel Pinkasz, 2026.

© de la editorial: Tornasol, 2026.



Atribución/Reconocimiento-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional

Para citar esta obra: Daniel Pinkasz, *Formación docente situada para la alfabetización en Salta. Componentes para su escalamiento*, Buenos Aires, FLACSO Argentina, Ediciones Tornasol, col. Actas e informes, 2026.

SERIE
Escal.AR

Formación docente situada para la alfabetización en Salta

Componentes para su escalamiento

DANIEL PINKASZ



**Ediciones
Tornasol** Actas e
informes



PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

El proyecto Escal.AR, “Modelos para el desarrollo profesional docente (DPD) en alfabetización inicial”, se propuso, en primer lugar, aportar a la producción de conocimiento para el diseño de modos de escalamiento. En el marco de este proyecto, estos se conciben como esquemas de ampliación, profundización y reorientación de programas de DPD en países del Sur Global orientados por los principios de calidad, equidad, eficiencia, y enriquecidos por procesos de intercambio y transferencia de conocimiento en otros contextos. En segundo lugar, se apuntó al fortalecimiento de las capacidades de los actores involucrados en el desarrollo de programas DPD a nivel local, en las provincias de Misiones y de Salta, compartiendo con sus equipos el proceso de indagación, análisis y retroalimentación desarrollados en intercambios y reuniones de trabajo mantenidas durante todo el proyecto. Por último, se sistematizaron evidencias para la elaboración colaborativa de una propuesta de escalamiento factible y situada que, tomando como punto de partida los esquemas de formación vigentes (muchos de los cuales fueron luego incorporados como parte del Plan Nacional de Alfabetización acordado de manera federal a inicios de 2024), considerara la perspectiva de Igualdad de género e Inclusión social (GESI, por su sigla en inglés) y la inclusión de recursos TIC, lineamientos impulsados por las contrapartes del proyecto en el marco de la red ETI (*Empowering teachers initiative*).

El foco estuvo orientado a los programas de DPD destinados a docentes del primer ciclo del nivel primario de la educación común que plantean alternativas a los cursos tradicionales, individuales y aislados, y que fomentan la colaboración y el uso de tecnologías, así como la atención a situaciones de aula a través del intercambio

con especialistas y del seguimiento pedagógico de tutores y tutoras. Se priorizaron las particularidades de los programas relativas a los contextos culturales y sociales de las provincias elegidas, como la educación intercultural y los establecimientos ubicados en el ámbito rural o en territorios socialmente desfavorecidos.

Se desplegó una estrategia de indagación mixta, con técnicas cuanti y cualitativas que integraron los resultados obtenidos a partir de la sistematización y el análisis de normativas y documentos que enmarcan las propuestas de formación continua y la carrera docente a nivel nacional y jurisdiccional; la realización de entrevistas individuales y grupales que alcanzaron a 67 personas y de encuestas respondidas por 6.257 docentes de nivel primario y 32 supervisores y supervisoras, y el tratamiento de fuentes secundarias e indicadores estadísticos disponibles de modo público y de datos primarios elaborados *ad hoc* con las provincias. El trabajo recogió también los intercambios y aportes que tuvieron lugar en las diez reuniones mantenidas con autoridades e integrantes de los equipos en cada provincia y en las mesas técnicas organizadas por la provincia de Salta, con apoyo de UNICEF, de las que participaron investigadores e investigadoras del proyecto.

El equipo de investigación agradece la disposición de ministros, secretarios, directivos, coordinadores, integrantes de equipos técnicos, supervisores, tutores y docentes que dedicaron horas de su tiempo para que esta producción fuera posible. El agradecimiento se hace extensivo a representantes y especialistas de organizaciones involucradas en esquemas de formación (Fundación Instituto Natura y Pérez Companc, UNICEF y la Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]) y especialistas de universidades, así como responsables de gremios por los intercambios mantenidos y los insumos compartidos, haciendo posible conocer más profundamente las agendas de trabajo desplegadas, sus logros y desafíos.



8 — Introducción

14 — 1. Los dispositivos de formación

- 14 — 1.1. Caracterización de los programas de desarrollo profesional docente (DPD)
- 17 — 1.2. Valoraciones de los y las docentes sobre los programas de DPD
- 20 — 1.3. Principales desafíos detectados en los programas de DPD

23 — 2. Los materiales para la formación empleados por los programas de DPD

- 23 — 2.1. Análisis de los materiales de formación empleados por los programas de DPD
- 27 — 2.2. Valoración y expectativas docentes sobre los materiales y otros aspectos de los programas de formación
- 33 — 2.3. Valoraciones, expectativas y usos respecto de los materiales en la formación docente para la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)
- 37 — 2.4. Orientaciones sugeridas para las propuestas de escalamiento respecto de los materiales de formación

41 — 3. La función tutorial

- 42 — 3.1. Descripción de la función tutorial en cada programa
- 44 — 3.2. Valoraciones de los y las docentes sobre las tutorías y el acompañamiento
- 46 — 3.3. Modalidades de tutoría en los programas DPD
- 47 — 3.4. Orientaciones para fortalecer las funciones de tutoría en perspectiva de escalamiento

49 — 4. La conectividad y el uso de TIC en los programas de desarrollo profesional docente (DPD)

50 — 4.1. Panorama de la conectividad en la provincia de Salta

57 — 4.2. Programas provinciales de DPD y TIC

61 — 4.3. Orientaciones y recomendaciones para diseñar propuestas a escala considerando el uso de las TIC

64 — 5. El papel de la supervisión en los programas de desarrollo profesional docente

65 — 5.1. El papel de la supervisión en la implementación y en el desarrollo de los programas, según la información relevada por la investigación

66 — 5.2. Reflexiones acerca de los márgenes de acción de la supervisión frente al escalamiento de programas de DPD

70 — 5.3. Orientaciones para la participación de la supervisión en las iniciativas para escalar las propuestas

73 — 6. Elementos para el cálculo de costos en el diseño de propuestas de escalamiento

74 — 6.1. Definición de una estructura de costos

75 — 6.2. Justificación de la incorporación de la estructura de costos

76 — 6.3. Componentes de la estructura de costos según diferentes responsables de la inversión

80 — 6.4. Consideraciones para el cálculo de los costos de escalamiento

83 — 7. Orientaciones finales para avanzar en propuestas de escala de programas de DPD para la alfabetización inicial

90 — Referencias

91 — Sobre el autor

Introducción



El presente informe analiza algunos de los componentes que integran el modelo desarrollado en el marco del proyecto para escalar las propuestas de formación continua para la alfabetización, destinadas a docentes y a auxiliares bilingües de contextos de interculturalidad y de interculturalidad bilingüe en la provincia de Salta.

Su objetivo principal es el fortalecimiento del crecimiento profesional de docentes que trabajan en dichos contextos, considerando las particularidades atendibles para un desarrollo eficaz de un dispositivo de formación tendiente a acompañar el proceso de alfabetización inicial de niños y niñas que asisten a las escuelas salteñas. En este sentido, la propuesta se enmarca en el derecho de los pueblos indígenas a una educación intercultural bilingüe (EIB).¹

El trabajo siguió algunos lineamientos y orientaciones establecidas por las organizaciones a cargo de la coordinación del estudio que organizaron las indagaciones y la producción de resultados. Por una parte, la perspectiva de Igualdad de género e Inclusión

1 La educación intercultural bilingüe se constituye en modalidad del sistema educativo argentino con la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006). Surge de las demandas de los pueblos indígenas y tiene como antecedente principal el artículo 75 (inc. 17) de la Constitución Nacional de 1994 que, por primera vez, reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos y, entre otros asuntos, su derecho a una educación bilingüe e intercultural.

social (GESI, por su sigla en inglés) (TPD@Scale Coalition for the Global South, 2022) orientó la tarea hacia la identificación de condiciones que inciden en la baja participación de los y las docentes del nivel primario, en particular en el primer ciclo, en propuestas de formación continua vigentes en la provincia de Salta o en la imposibilidad de finalizar la cursada de trayectos formativos. Así, ser mujer y tener responsabilidad en el cuidado de personas menores o de adultos mayores, vivir en ámbitos rurales, ser suplente o trabajar en más de un establecimiento constituyen algunas de las situaciones atendibles para promover un alcance más equitativo para la actualización y profesionalización docente. De la misma manera, trabajar en escuelas rurales, de modalidad EIB o pertenecer a comunidades de pueblos originarios son algunos de los factores que operan como un elemento para considerar en el marco de las acciones que el Ministerio provincial viene realizando para el desarrollo profesional de sus docentes en el marco del Plan Nacional de Alfabetización.

Por otra parte, la denominada “ciencia del escalamiento” (Price-Kelly *et al.*, 2020) organizó también las tareas de identificación de los componentes que enmarcan, organizan y posibilitan la existencia de las propuestas de formación continua y de las herramientas de planificación que, de modo ideal, deberían incorporarse al diseño de un modelo de escalamiento situado, en este caso, para Argentina y para la provincia de Salta, susceptible de ajustarse para otros contextos y territorios.

Acerca del modelo de escalamiento

El modelo de escalamiento —entendiendo por tal no solo la ampliación de las propuestas vigentes, sino también su profundización y reorientación—, diseñado en el marco del proyecto a partir de los diagnósticos elaborados y de los intercambios

mantenidos con los equipos provinciales, se organiza en torno a tres dimensiones: a) definiciones institucionales, b) aspectos relativos a las propuestas de desarrollo profesional docente (DPD) y c) herramientas para la planificación.

Cada dimensión incluye determinados componentes. En relación con las definiciones institucionales, se trabajó sobre tres aspectos: 1) áreas y actores que participan en el diseño de las propuestas de escalamiento; 2) condiciones institucionales y normativas que viabilizan las propuestas de DPD y 3) roles de supervisores y equipos directivos.

Con respecto a los aspectos relativos a las propuestas de DPD, se tematizaron los siguientes ejes: 1) el propio dispositivo de formación; 2) perfiles y funciones de los equipos formadores y tutores/as a cargo de instancias de acompañamiento; 3) elaboración de materiales didácticos y 4) modelos y herramientas TIC para incorporar o profundizar.

Por último, en cuanto al desarrollo de herramientas para la planificación, se diseñó un esquema de estructura de costos y la caracterización y dimensionamiento de territorios, instituciones y destinatarios alcanzados y no alcanzados por las propuestas vigentes.

Así, el modelo de escalamiento diseñado (véase figura 1) ofrece un conjunto de aspectos que caracterizan y analizan condiciones, procesos y situaciones que están a disposición de los equipos provinciales para trabajarlos de manera autónoma o integralmente, en el supuesto de que los recursos materiales y humanos para abordar cada componente son disímiles y no siempre están disponibles.

Este material busca aportar a la vinculación de los resultados de la investigación y los procesos de diseño e implementación de políticas en el sector educativo.

Figura 1. Componentes del modelo de escalamiento de propuestas de desarrollo profesional docente situadas



Fuente: elaboración propia.

En la provincia de Salta, el proyecto se propuso producir conocimiento sobre el desarrollo de tres programas de formación y, mediante un proceso de discusión que involucró a diferentes actores, diseñar una propuesta de escalamiento para la profundización y ampliación de uno o más aspectos vinculados a los programas. Los programas analizados fueron el Postítulo virtual en alfabetización inicial, desarrollado por la provincia; el programa Desarrollo lingüístico y alfabetización inicial intercultural en la educación primaria en contextos rurales, desarrollado por UNICEF, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y el Ministerio de Educación de la provincia de Salta, y el programa de Fortalecimiento de la

Alfabetización, llevado a cabo por la Asociación Civil Dale!, con apoyo de la Fundación Instituto Natura en alianza con Pérez Companc y con el apoyo y aval del Ministerio de Educación de la provincia. También interrogó sobre el acceso, las preferencias y las valoraciones de docentes de la provincia sobre la formación continua más allá de estos programas.

La pregunta principal del proyecto Escal.AR para la provincia de Salta fue: ¿cuáles son las condiciones y factores que deben ser considerados para la formulación de modelos de escalamiento de programas de DPD destinados a mejorar la enseñanza en lengua en el nivel primario y cuáles sus posibilidades de profundización y ampliación de alcance atendiendo a la inclusión de una perspectiva GESI con una mayor incorporación de recursos TIC?

El informe se basa en reuniones de trabajo con funcionarios y supervisoras, entrevistas a diversos actores (supervisores, responsables de programas, formadoras, directivos), relevamientos documentales y un trabajo de campo desarrollado durante 2024 que abarcó encuestas, entrevistas individuales y grupales y grupos focales con directivos, docentes y auxiliares bilingües. La tarea continuó durante 2025 con una discusión y validación de los resultados de la indagación con equipos técnicos de la provincia, y concluyó con una propuesta específica para la formación de un equipo de formadores/tutores para el desarrollo de un trayecto formativo destinado a docentes y auxiliares bilingües, así como la propuesta de un trayecto formativo destinado a docentes y auxiliares, codiseñado entre el equipo de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y la Dirección de Desarrollo Profesional Docente, la Coordinación EIB, la Dirección de Educación Primaria y la Supervisión General de la provincia.

Los capítulos que organizan el informe corresponden a una selección de componentes que son parte del diseño y la

implementación de los programas de formación o tienen incidencia en su desarrollo. Se trata de un modelo que orientó la búsqueda y el análisis de la información recogida durante el proceso de trabajo en intercambio con los equipos provinciales. Esto permitió identificar posibles puntos de acción específicos a los fines de la ampliación o profundización de las propuestas. La delimitación del conjunto de componentes puede ser considerada en sí misma como resultado de un trabajo colaborativo entre el equipo de FLACSO y los equipos técnicos de la provincia, que responde a uno de los propósitos del proyecto: arribar a un modelo para ampliar, profundizar o reorientar la escala de las propuestas de desarrollo profesional situado.

Los componentes que presenta el informe son los dispositivos de formación, con una caracterización general del funcionamiento de cada programa y un resumen de los principales desafíos que enfrenta su implementación; los materiales de formación —incluye un análisis de los recursos didácticos empleados por los programas—; las tutorías como dispositivos de acompañamiento a los y las cursantes, el acceso a conectividad, a los dispositivos y el uso de las TIC, el papel de la supervisión en el desarrollo de los programas y la estructura de costos. Los capítulos 2, 3 y 4 incluyen orientaciones para el escalamiento de futuras propuestas, el de costos incluye una serie de consideraciones finales para el costeo de programas de DPD. Por último, el informe cierra con algunas recomendaciones generales.

1

Los dispositivos de formación

Este capítulo propone una caracterización general de los programas bajo estudio, vigentes en la provincia de Salta en el año 2024, presentando la valoración de los y las docentes acerca de cada uno y, finalmente, identifica una serie de desafíos y orientaciones para su eventual revisión al servicio del escalamiento con criterios de calidad, equidad y eficiencia. Estos son el programa Fortalecimiento de la alfabetización; el postítulo docente Actualización académica en alfabetización inicial y el postítulo docente Desarrollo lingüístico y alfabetización inicial intercultural en la educación primaria en contextos rurales.

1.1. CARACTERIZACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE (DPD)

A continuación, se describen las características principales de los tres programas de DPD analizados.

Programa Fortalecimiento de la alfabetización (PFA)

Forma parte de una propuesta desarrollada por el equipo del programa Dale! e implementada en diferentes provincias. En el caso de Salta, aunque está vigente desde el año 2021, fue autorizada por

la resolución CFE 471/2024 como parte del Plan Jurisdiccional de Alfabetización Salta en 2024.

- Contenidos y metodología: el programa adopta una perspectiva sociocultural que requiere por parte de los y las docentes una intervención escolar sistemática y organizada para atender a las desiguales oportunidades de participación en la cultura escrita que enfrentan los y las estudiantes. La propuesta metodológica se basa en el enfoque “equilibrado”, que promueve la enseñanza simultánea y articulada de dos componentes: a) la comprensión y producción de textos, y b) la apropiación del sistema alfabético de escritura. Un rasgo particular es su adhesión y promoción de la enseñanza explícita y progresiva de la conciencia fonológica.
- Diseño: está destinado a docentes del primer ciclo de la escuela primaria (1º, 2º y 3º grados). Tiene una duración de 10 meses (120 horas reloj) y otorga 6 puntos.
- Modalidad: es de modalidad presencial, con un encuentro mensual para los y las docentes.
- Contexto: se implementa desde 2021, abarcando progresivamente escuelas y docentes, mayoritariamente de contextos urbanos. Desde 2024, se incorporó la participación de un directivo por escuela.

Postítulo docente Actualización académica en alfabetización inicial

- Contenidos y enfoque: el programa manifiesta el interés explícito por el enfoque equilibrado y la adhesión a la enseñanza del desarrollo de la conciencia fonológica como saber clave. Surge como respuesta a cuestionamientos sobre la modalidad exclusivamente presencial del PFA y a la demanda de una intervención que involucre a las familias.

- Diseño: está destinado a docentes del primer ciclo. Tiene una carga horaria de 200 horas reloj, otorga 10 puntos y dura 7 meses. Se dictaron tres cohortes (2022, 2023 y 2024).
- Modalidad: se dicta a distancia, con intercambios por WhatsApp y actividades en plataforma, con una planificación organizada en tipos de actividades por módulo (Hoja de ruta).
- Estado actual: la autorización del programa tenía vigencia hasta 2024 y fue discontinuado, siendo una de las principales razones la falta personal y de recursos humanos formados para su sostenimiento.

Postítulo docente Desarrollo lingüístico y alfabetización inicial intercultural en la educación primaria en contextos rurales

- Contenidos y enfoque: es una iniciativa específica para enfrentar el desafío de la alfabetización en el contexto EIB y la formación de docentes que se desempeñan en contextos rurales con presencia de pueblos originarios. Fundamenta su propuesta en los elevados porcentajes de analfabetismo de las poblaciones indígenas. Asume una perspectiva psicolingüística, anclada en la teoría sociocultural, con un enfoque estructurado y enseñanza explícita de la conciencia fonológica y el sistema alfabético. El programa asume la formación para la alfabetización en Lengua 2 (L2) —español—.
- Diseño: otorga 10 puntos, con una carga horaria de 200 horas reloj. La carga se distribuye en 14 meses e incluye clases sincrónicas presenciales (48 horas), lectura domiciliaria (50 horas) y trabajo de campo (100 horas).
- Modalidad: se cursa de manera presencial en los departamentos de General San Martín y Rivadavia, con asistencia a 6 jornadas presenciales de 7 horas cada una. Incluye un

seguimiento a través de la plataforma virtual de la la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y WhatsApp.

- Destinatarios: incorpora el trabajo conjunto entre docentes titulares y auxiliares bilingües indígenas (con acreditaciones diferenciadas), buscando resolver la desigualdad preexistente.

1.2. VALORACIONES DE LOS Y LAS DOCENTES SOBRE LOS PROGRAMAS DE DPD

Las valoraciones sobre los programas estudiados, relevadas a través de encuestas y grupos focales, fueron generalmente positivas, aunque con matices específicos para cada propuesta. A continuación, se presenta una síntesis de las principales valoraciones.

Programa Fortalecimiento de la alfabetización

- Valoración general: la valoración global sobre los diferentes aspectos del programa (como los encuentros mensuales, los materiales y las secuencias didácticas) relevada a través de la encuesta es positiva. Los y las docentes manifestaron alta adhesión a la propuesta.
- Usos en el aula: el 70% de los y las docentes encuestados indicó haber podido aplicar la propuesta didáctica completamente, mientras que un 29,6% la aplicó de manera parcial, complementándola con otros aportes.
- Ventajas específicas: los y las docentes señalan que las actividades y progresiones aportadas ofrecen una ruta estandarizada y muy orientadora para su aplicación en el aula. Esta estructura les funciona para identificar progresiones y avances en los aprendizajes, incluso con grupos de estudiantes que consideran con problemas de aprendizaje.

- Diferencias de género: las mujeres (que constituyen la mayoría de los participantes) tienden a valorar de modo más positivo la propuesta que los varones. Quienes utilizaron la propuesta parcialmente son mayoritariamente varones (un 36,6% y un 28,9% mujeres), lo que podría indicar una mayor autonomía y criticidad en este grupo.
- Materiales complementarios: se observó que los y las docentes complementan la propuesta con un profuso material gráfico adicional, realizado con recursos y tiempos propios, a partir de lo que se puede inferir que buscan realzar la motivación de sus estudiantes.

Postítulo docente Actualización académica en alfabetización inicial (modalidad virtual)

- Valoración general: la valoración sobre los contenidos del programa presenta una tendencia positiva. Los y las docentes de zonas rurales y alejadas participan activamente, ya que las oportunidades de formación son limitadas en sus localidades y valoran mucho el trabajo de los y las tutoras.
- Aspectos específicos valorados: se observa una alta puntuación sobre las clases teóricas (un 73,8% de respuestas positivas). El envío de los recursos y materiales por WhatsApp se valoró positivamente por reflejar una comunicación directa y rápida. La participación aumenta notablemente durante los fines de semana, ya que muchas docentes del interior o de zonas rurales acceden a Internet solo en ese momento.
- Contenidos menos valorados: el contenido sobre alfabetización en contextos rurales y de interculturalidad fue el menos valorado (un 10,2% de respuestas lo consideró bajo), señalando una necesidad de ajuste.

- Usos en el aula: el porcentaje de implementación de las propuestas didácticas fue alto (solo un 9,5% manifestó no haberlo realizado). Las mujeres son quienes usan parcialmente la propuesta didáctica en mayor medida que los varones, lo que podría indicar que seleccionan otros materiales además de los provistos.

Postítulo docente Desarrollo lingüístico y alfabetización inicial intercultural en contextos rurales

- Valoración general: los resultados muestran una valoración general positiva. Más de la mitad de los y las docentes (un 52,5%) que participaron lograron completar y acreditar la propuesta.
- Aspectos específicos valorados: los aspectos más valorados por los auxiliares bilingües fueron el intercambio entre docentes y auxiliares bilingües (un 83,3%), las actividades propuestas para hacer en el aula (un 75%) y la presencialidad (un 70,8%). La comunicación entre capacitadoras y docentes participantes a través de WhatsApp funcionó como vía para consultas y estímulo, un aspecto valorado. La modalidad de formación en conjunto entre docentes titulares y auxiliares bilingües resultó una alternativa interesante y permitió visibilizar algunos prejuicios persistentes.
- Aportes de la propuesta: las y los auxiliares bilingües indicaron que el principal motivo para realizar el postítulo fue la necesidad de mejorar su trabajo. La mayoría de las mujeres auxiliares bilingües encuestadas se mostraron de acuerdo con las afirmaciones sobre la propuesta.
- Aspectos menos valorados: los valores más bajos se encuentran en relación con los aportes de instrumentos para la alfabetización en contextos rurales y comunidades indígenas, lo que marca una vacancia importante. Lo menos valorado es

la posibilidad de trabajar con apoyo de una plataforma virtual (un 29,2%), lo que expone dificultades de conectividad y habilidades de uso de tecnologías.

- Diferencias de género (auxiliares bilingües): los varones auxiliares bilingües muestran mayor resistencia a la presencia de especialistas externos y actividades de seguimiento. Entre quienes no pudieron finalizar, la mitad de los auxiliares bilingües varones pudo acreditar la formación, mientras que la concluyó el 60% de las mujeres.

1.3. PRINCIPALES DESAFÍOS DETECTADOS EN LOS PROGRAMAS DE DPD

Los tres programas enfrentan desafíos relacionados con la implementación, la logística, la cultura pedagógica y las prácticas vigentes entre los y las docentes y los condicionantes estructurales.

Programa Fortalecimiento de la alfabetización

- Logística y personal: la rotación de docentes es un problema identificado que obstaculiza la continuidad de la capacitación. La asistencia a los encuentros presenciales se complejiza por las dinámicas institucionales, requiriendo la suspensión de clases, lo que es un elemento conflictivo.
- Cultura pedagógica y prácticas vigentes: dificultad para revertir las prácticas tradicionales por parte de los y las docentes, lo cual exige revisar las orientaciones e intervenciones. El equipo provincial advierte una cierta resistencia de docentes, directivos y supervisoras a adoptar la enseñanza explícita de la conciencia fonológica, en reemplazo de otras metodologías con desarrollo previo en la provincia.

- Seguimiento: es necesario un seguimiento digitalizado de la presencialidad, ya que la provincia no cuenta con datos que registren esa condición. También falta vincular la información sobre las y los docentes que asisten y los resultados de las evaluaciones para estimar la efectividad de la propuesta.

Postítulo Actualización académica y alfabetización inicial (modalidad virtual)

- Sostenibilidad: el programa fue discontinuado debido a la falta de recursos humanos formados para sostener la continuidad temática y el acompañamiento a los y las docentes requeridos por el programa.
- Egreso y acreditación: a pesar de la alta retención de cursantes (casi un 100%), el nivel de egreso es bajo (un 40%). Las instancias de recuperación para el trabajo final resultaron insuficientes.
- Condicionantes de género y laborales: las principales razones de abandono o desaprobación tienen que ver con la falta de tiempo y la sobrecarga laboral (trabajar en más de un turno o traslados largos) y las tareas de cuidado, lo que impacta con más fuerza en las mujeres (el 95% de quienes interrumpieron la formación).
- Tecnología y articulación: existen dificultades de infraestructura y conectividad, especialmente en zonas rurales. Hay limitación en los conocimientos disponibles sobre usos digitales por parte de los y las docentes. Se señala la falta de comunicación entre tutoras y capacitadores sobre la trayectoria de los y las cursantes.

Postítulo Desarrollo lingüístico y alfabetización inicial intercultural en contextos rurales

- Condicionantes estructurales: limitaciones estructurales, como la pobreza extrema, la falta de condiciones básicas de vida y los problemas específicos de las comunidades indígenas, que afectan el acceso y la disponibilidad para la participación.
- Desigualdad y jerarquías sociales y culturales: a pesar de la formación conjunta, la modalidad de “pareja pedagógica” no se traduce en experiencias de codocencia. El formato reproduce las desigualdades y jerarquías, limitando el rol del auxiliar bilingüe a la asistencia lingüística o mediación.
- Limitaciones de las políticas lingüísticas y curriculares: la ausencia de políticas de alfabetización intercultural en Lengua 1 (L1) como escenario para el desarrollo del programa condiciona sus procesos. Esto obliga al programa a enfocarse en L2 (español), dejando una vacancia importante.
- Información faltante: falta de información para la planificación de la intervención (por ejemplo, localización del alumnado indígena y mapas lingüísticos).
- Comunicación: se detectaron dificultades en la comunicación y difusión de las propuestas, ya que un porcentaje de auxiliares bilingües manifestó no haber sido convocado por su escuela a realizar la formación.

2

Los materiales para la formación empleados por los programas de DPD²

Este capítulo despliega, en primer lugar, las características generales de los materiales de formación empleados por los programas e identifica sus principales aportes a partir de un análisis experto. En segundo lugar, presenta valoraciones y expectativas de los y las docentes recogidas en encuestas y entrevistas realizadas durante el trabajo de campo. Por último, propone orientaciones para el escalamiento relativas al diseño y a los usos de los materiales de los programas de formación.

2.1. ANÁLISIS DE LOS MATERIALES DE FORMACIÓN EMPLEADOS POR LOS PROGRAMAS DE DPD

La tabla 1 presenta las características generales de los materiales de formación utilizados en los programas provinciales de DPD.

2 Este capítulo se desarrolló sobre la base de informes elaborados por las especialistas en alfabetización inicial, Silvia González y en la enseñanza de la matemática, Adriana Díaz. También recoge el trabajo de sistematización realizado por Alfonsina Livio y Ana Pedrini, asistentes de investigación del proyecto radicadas en Salta y Misiones, respectivamente.

Tabla 1. Características generales de los materiales de formación por propuesta de DPD

Programa Fortalecimiento de la alfabetización	Actualización académica y alfabetización inicial	Postítulo docente Desarrollo lingüístico y alfabetización inicial intercultural en la educación primaria en contextos rurales
Incluye materiales en combinación de formatos: Para niños y niñas, en formato analógico: – una novela para cada grado; – cuadernillo Taller naranja para principiantes; – cuadernillo de actividades segundo grado–plurigrado; En formato audiovisual: – audios para escuchar la lectura de la novela más un “Podcast a casa”; – videos por WhatsApp para el aprendizaje en el hogar. Para docentes: – propuestas para la organización de la actividad en el aula: cuadernillos “Orientaciones teóricas” y “Orientaciones para cada novela”; – escenas. Escritura de palabras: destinado al fortalecimiento de los aprendizajes en 1° grado; – reagrupamiento Taller verde. Recomendaciones a docentes para la intensificación de la enseñanza a niñas y niños que no lograron autonomía en la escritura de palabras; – 5 videos animados y/o conducidos por una especialista, destinados al desarrollo de la conciencia fonológica.	Presenta una estructura de siete módulos que ofrecen bibliografía y clases en videos asincrónicos que quedan disponibles para cada docente en la plataforma. Se evalúa cada módulo mediante la entrega de trabajos prácticos y por medio de la participación en foros de debate y en talleres sincrónicos. Se asigna una actividad a través de WhatsApp y otra a través de la plataforma, según las decisiones internas del postítulo. Esta dinámica cuenta con una planificación organizada en tipos de actividades por módulo registradas en una hoja de ruta que incluye las consignas para proponer según roles (capacitador o tutora provincial). Los recursos y materiales se envían por WhatsApp, ya que se considera que es una comunicación directa y rápida.	Los materiales se organizan en dos libros: Las aventuras de <i>Ernestina</i>, <i>Huaqajñe</i> y <i>Pablo</i>. Libro de lectura: reúne un conjunto de viajes y actividades cotidianas en los contextos de cada uno de los y las estudiantes, a lo largo de 26 episodios y Las aventuras de <i>Ernestina</i>, <i>Huaqajñe</i> y <i>Pablo</i>. Libro de actividades organizado en 25 episodios e inspirado en los temas y textos tratados en el libro de lectura. En cada uno hay gran cantidad de actividades y se incluyen distintos juegos. No se presentan recomendaciones para la práctica de enseñanza, abordadas en la cursada del postítulo.

A continuación, se destacan los aportes de los materiales a la calidad de las propuestas de formación en los programas descriptas en el capítulo anterior, según el análisis de las especialistas convocadas. Se identifica entre paréntesis el o los programas a los que se refieren los enunciados.

- La producción de materiales es acorde a la estructura curricular y secuencia de contenidos desarrollados en el programa de formación (Actualización académica y alfabetización inicial).
- Son ejes estructurantes de las actividades que se trabajan durante la cursada de los programas y proponen su experimentación en el aula, con el acompañamiento de tutores (programa Fortalecimiento de la alfabetización, postítulo en Desarrollo lingüístico en alfabetización inicial intercultural).
- Despliegan propuestas claras y ordenadas, con orientaciones para la enseñanza para su transferencia al aula y permiten identificar progresiones y avances en los aprendizajes (programa de Fortalecimiento de la alfabetización).
- Eligen y combinan soportes pertinentes para la circulación de los materiales en vistas de su recepción efectiva por parte de los y las docentes destinatarios, como el uso de WhatsApp (Actualización académica y alfabetización inicial).
- Presentan un diseño orientado al trabajo de los y las estudiantes en sus casas sin la ayuda de las familias necesariamente, tanto desde la disponibilidad de recursos simbólicos como materiales (celulares) (programa de Fortalecimiento de la alfabetización).
- Permiten su uso como herramientas para la organización, el seguimiento y la evaluación de los logros alcanzados por las niñas y los niños en un trabajo que compromete a equipos docentes, directivos y supervisores (programa de Fortalecimiento de la Alfabetización), así como la inclusión de indicadores

que permiten a los y las docentes medir el nivel de alfabetización de estudiantes (postítulo en Desarrollo lingüístico en alfabetización inicial intercultural).

- Parten de un diagnóstico que identifica la escasez de materiales didácticos pertinentes, como aquellos con enfoque etnográfico que recuperan los conocimientos y las formas de hablar y comunicarse de la comunidad (postítulo en Desarrollo lingüístico en alfabetización inicial intercultural) y las novelas para cada grado (programa de Fortalecimiento de la alfabetización).
- Realizan una producción de autoría colectiva con los y las participantes, que recupera las producciones surgidas de las actividades propuestas en el desarrollo del programa (postítulo en Desarrollo lingüístico en alfabetización inicial intercultural).
- Presentan una cuidada calidad de producción y diseño (postítulo en Desarrollo lingüístico en alfabetización inicial intercultural).

La Coordinación del postítulo en Desarrollo lingüístico en alfabetización inicial intercultural señala que la producción de los materiales estuvo orientada por la intención de vinculación con el contexto cultural en tanto factor de inclusión a la hora del aprendizaje. Se considera que el libro de lectura es central en las oportunidades de inclusión, porque refleja la identidad cultural y lingüística de sus destinatarios, lo que también abarca a las y los docentes, quienes se sienten incluidos al usar un material cercano en referencias culturales. En el mismo sentido, el programa diseña pruebas de evaluación incorporando la variable lingüística a través del vocabulario. Se buscó brindar herramientas a los y las docentes que, al tiempo que se acompaña la producción de materiales, ofrezcan criterios para evaluar el aprendizaje de los y las estudiantes.

2.2. VALORACIONES Y EXPECTATIVAS DOCENTES SOBRE LOS MATERIALES Y OTROS ASPECTOS DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN

A continuación, se incluyen las apreciaciones de docentes destinatarios de los programas provinciales analizados, considerando aspectos que vinculan los materiales empleados en la formación con los contenidos y las propuestas para su uso en el aula.

Valoraciones y expectativas sobre los materiales y otros aspectos de la Actualización académica y alfabetización inicial

En cuanto a la valoración de los contenidos por parte de los y las docentes encuestadas, los resultados reflejan una tendencia general de satisfacción entre moderada y alta. Los contenidos de los materiales para la enseñanza de la alfabetización inicial fueron valorados de modo alto por el 61,4% de los encuestados. Las metodologías para la enseñanza de la lengua escrita y el trabajo con la lengua oral también recibieron una valoración alta (un 60,2% en la categoría de mayor acuerdo).

Sin embargo, el contenido sobre alfabetización en contextos rurales y/o de interculturalidad fue el menos valorado (un 10,2% lo valoró de forma baja), lo que podría indicar una necesidad de ajuste.

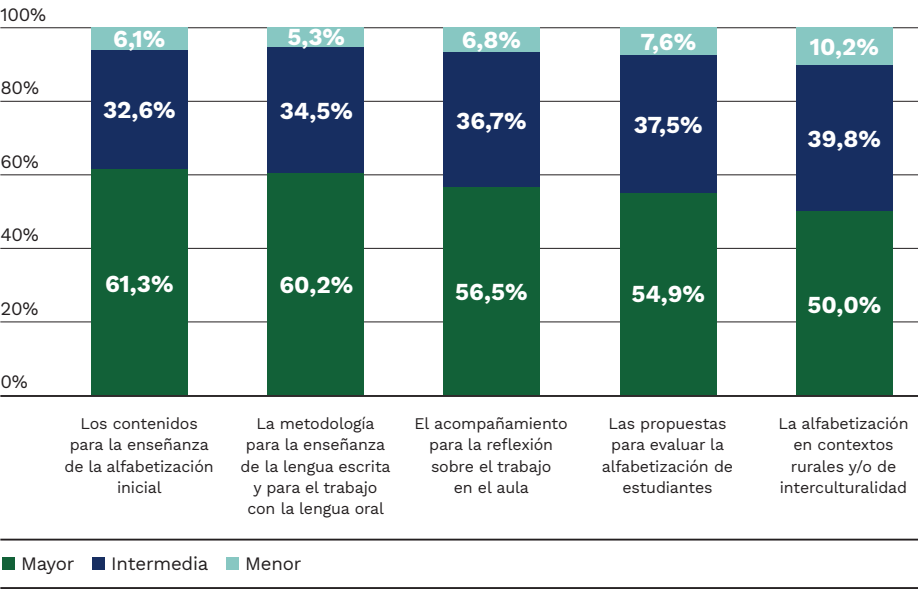
Respecto a los aspectos generales del programa:

- El aporte de los especialistas fue el elemento mejor valorado (un 66,3% de valoración alta).
- Los recursos utilizados en las clases (videos, textos y audios) recibieron una valoración positiva (un 62,9% de aceptación alta), sugiriendo una aprobación generalizada de estos materiales.

- Las clases teóricas y prácticas también fueron bien evaluadas (un 62,5% y un 58% de valoración alta, respectivamente).
- La posibilidad de escuchar las clases grabadas indicó una satisfacción alta en el 55,7%, aunque un 13,3% otorgó una valoración baja, siendo este el aspecto que tuvo el mayor porcentaje en la categoría baja.
- La plataforma EduSalta fue el aspecto con menor valoración alta (un 52,7%), sugiriendo posibles áreas de mejora en su funcionalidad o accesibilidad.

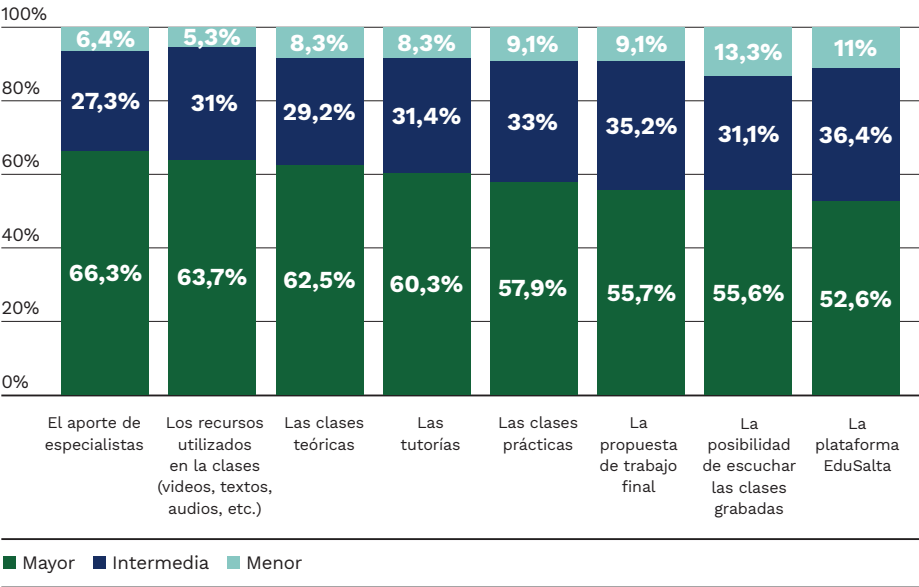
En relación con la implementación en el aula de las propuestas didácticas trabajadas en el postítulo, el porcentaje fue alto, según se desprende del gráfico 3.

Gráfico 1. Valoración de los contenidos de la Actualización académica y alfabetización inicial. Salta, 2024



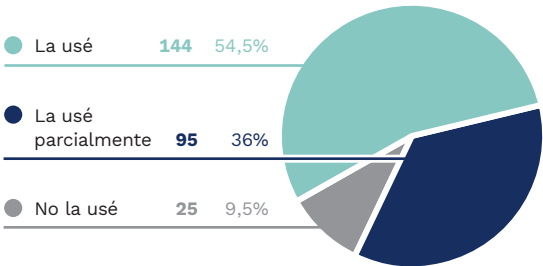
Fuente: encuesta a docentes. Proyecto Escal.AR, FLACSO.

Gráfico 2. Aspectos valorados del postítulo virtual en Alfabetización inicial. Salta, 2024



Fuente: encuesta a docentes. Proyecto Escal.AR, FLACSO.

Gráfico 3. Posibilidad de usos en el aula de la propuesta didáctica. Salta, 2024



Fuente: encuesta a docentes. Proyecto Escal.AR, FLACSO.

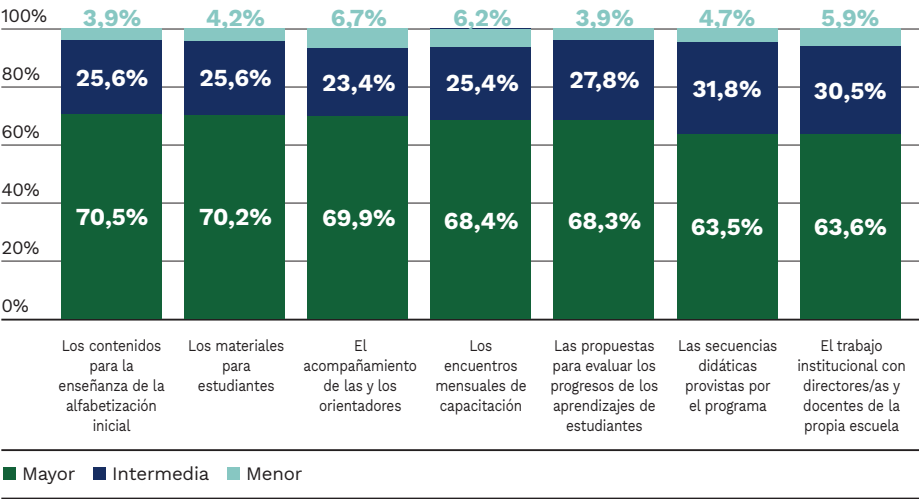
Las responsables del programa señalan que existe una alta adhesión a la propuesta por parte de docentes residentes en zonas rurales y de interculturalidad bilingüe, debido a las limitadas oportunidades de formación en dichos contextos. La posibilidad de acceder a la formación y el acompañamiento del equipo de tutorías

fue valorada positivamente. No obstante, el aprovechamiento se ve limitado por las escasas condiciones materiales en cuanto a la conectividad disponible y las condiciones laborales, lo que supone una dedicación limitada y discontinua (por ejemplo, los y las docentes se conectan durante los fines de semana).

Valoraciones y expectativas sobre materiales y otros aspectos del Programa Fortalecimiento de la alfabetización

En cuanto a los aspectos generales del programa, los contenidos para la enseñanza de la alfabetización inicial y los materiales para las y los estudiantes obtuvieron las valoraciones más altas, con un 70,4% y un 70,2% respectivamente en la categoría “Mayor”. Solo el 3,9% y el 4,2% expresaron una valoración baja en estos ítems. Las secuencias didácticas provistas por el programa también recibieron una valoración alta por parte del 63,5% de los y las docentes.

Gráfico 4. Aspectos valorados del programa de Fortalecimiento de la Alfabetización. Salta, 2024



Fuente: encuesta a docentes. Proyecto Escal.AR, FLACSO.

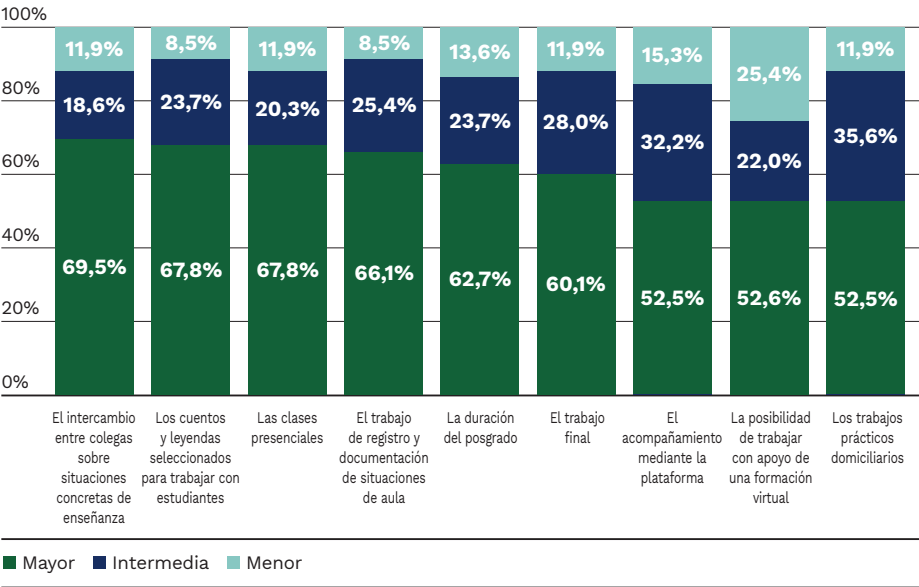
Respecto a la aplicación de la propuesta didáctica en el aula, de 406 docentes que cursaron, el 70% (284) indicó haber podido aplicarla, mientras que un 29,6% (120) señaló que la aplicó de manera parcial, complementándola con otros aportes. Solo dos docentes (0,5%) manifestaron no haber implementado la propuesta en absoluto.

Desde la Coordinación del programa se observa que la alta aceptación de la propuesta formativa y la valoración de sus materiales por sus aspectos orientativos no redundan, sin embargo, en una transformación de las prácticas de enseñanza. Se señala la persistencia de propuestas de enfoque tradicional para la alfabetización, explicada por diversos motivos: condiciones de contexto y laborales, el abandono de la enseñanza explícita y sistemática del sistema de escritura en Argentina, la caída del nivel de aprendizaje y la disponibilidad de materiales en Internet con actividades imprimibles basadas en el método silábico. En este marco, el esfuerzo que supone la adopción de las propuestas del programa en términos de cambio de estrategias se ve debilitado frente a la accesibilidad de otros materiales de sencilla aplicación.

Valoraciones y expectativas sobre materiales y otros aspectos del postítulo docente Desarrollo lingüístico y alfabetización inicial intercultural en contextos rurales

La valoración del programa por parte de los y las docentes encuestadas es alta. El intercambio entre colegas sobre situaciones concretas de enseñanza recibió una de las valoraciones más altas (un 69,5%), junto con los cuentos y las leyendas seleccionados para trabajar con los y las estudiantes. El trabajo de registro y documentación de situaciones de aula también recibió una valoración alta (un 66,1%).

Gráfico 5. Aspectos valorados del programa de Desarrollo lingüístico y alfabetización inicial intercultural en contextos rurales. Salta, 2024



Fuente: encuesta a docentes. Proyecto Escal.AR, FLACSO.

De manera específica, entre las y los auxiliares docentes indígenas (ADI) que participaron, las valoraciones positivas incluyeron el intercambio entre docentes y auxiliares sobre situaciones concretas de enseñanza (un 83,3%) y los encuentros presenciales (un 70,8%). Lo menos valorado es la posibilidad de trabajar con apoyo de una plataforma virtual (un 29,2%).

La información relevada en entrevistas da cuenta de perspectivas diferenciadas entre auxiliares indígenas y docentes no indígenas:

- Los y las ADI consideraron la ausencia de propuestas con recursos para alfabetizar en lengua propia y la falta de capacitadores bilingües, lo que desanimó su continuidad.

- Los y las docentes no indígenas recurrieron a los ADI en el momento de aplicación para que “contextualizaran” las propuestas didácticas a través de la traducción o del uso de la lengua indígena para ejemplificar.

Se señala que los materiales ofrecidos (libro de lectura y de actividades) tienen la intención de situar los contenidos en un contexto “intercultural”, aunque con escaso correlato en propuestas orientadas al desarrollo de competencias interculturales o al fomento de prácticas bilingües.

2.3. VALORACIONES, EXPECTATIVAS Y USOS RESPECTO DE LOS MATERIALES EN LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB)

En el caso de los contextos de EIB, los materiales de formación deben ser analizados en el marco de la especificidad de esta modalidad y de los problemas que presenta su abordaje. En este sentido, resulta necesario que los materiales para la formación docente apunten al desarrollo de competencias plurilingües/pluriletradas de manera de albergar espacios de construcción intercultural del conocimiento, poniendo en cuestión, de este modo, las jerarquías y desigualdades entre grupos étnicos y entre lenguas.

Con estas consideraciones, se incluye, a continuación, información relevada sobre las opiniones y expectativas de las y los ADI en relación con los materiales de formación, así como hallazgos referidos a las prácticas de enseñanza en estos contextos.

Opiniones y expectativas docentes sobre los materiales de Educación Intercultural Bilingüe

- Consultados sobre qué aspectos deberían fortalecerse, las y los auxiliares bilingües señalan como puntos centrales la elaboración de materiales didácticos y el trabajo entre pares con docentes de grado y auxiliares. Esta valoración coincide con los desafíos más frecuentes en la tarea cotidiana: los y las 60 respondientes a la encuesta señalan la importancia de elaborar y emplear materiales didácticos interculturales bilingües (36), el trabajo conjunto con maestros y maestras de grado (34) y planificar y elaborar actividades para la enseñanza en el aula (29). En consonancia con lo anterior, dentro de los temas que les gustaría que se incluyeran en próximas formaciones se destaca la enseñanza de lengua y cultura indígena mencionada por 45 de los 60 auxiliares encuestados.
- La información relevada a través de la entrevista grupal realizada a las y los auxiliares bilingües recoge su necesidad de contar con espacios de formación donde puedan reunirse entre sí para poder compartir experiencias de aula, hecho que no sucede. También, consideraron importante contar con capacitaciones que les permitan elaborar materiales didácticos bilingües. Y, particularmente, aprender a elaborar y diseñar planificaciones en wichí, que no sean solo traducciones de lo que la o el docente de grado ha desarrollado. Según relatan, esta necesidad de capacitación está relacionada con su demanda de contar con un espacio propio en el aula, independiente de los espacios que coordina la docente de grado; es decir, espacios para trabajar tanto en la alfabetización en wichí como en otros contenidos propios de sus comunidades y para poder ayudar al alumnado a hacer puentes entre esta lengua y los saberes con lo que enseña el docente. Lo dicho expresa

la demanda explícita por una formación continua destinada específicamente para las y los ADI, fundamentada en que estos consideran una ausencia de formación y que las capacitaciones que se ofrecen los excluyen.

- En cuanto al formato de los programas de formación, las preferencias valoradas a través de la encuesta realizada son:
 - con trabajo en pareja con la docente de grado el 28,3% (17 personas); en grupos con docentes bilingües de otras escuelas el 21,6% (13) y con docentes bilingües de su misma escuela el 20%;
 - con propuestas de trabajo para el aula (66,7%), participación de especialistas en el tema (65%) y evaluaciones que incluyan retroalimentación sobre el trabajo (65%);
 - de modalidad virtual (41,7%) e intensiva (40%), entre los puntos menos valorados.

Nota sobre las prácticas de enseñanza en contextos EIB

En líneas generales, de las entrevistas surge que las y los docentes no indígenas “esperan” que el alumnado desarrolle competencias en castellano, la lengua de la escuela, para comenzar sus tareas alfabetizadoras en lengua y matemática. Esto comporta, particularmente, un retraso considerable del momento en que el alumnado comienza a frecuentar el acceso a los libros y entra en contacto con los usos de los textos escritos y con la resolución de problemas matemáticos. Esto trae aparejado que, “mientras tanto”, las actividades escolares que se proponen en las aulas se centren en el copiado, en el grafismo y en la reproducción de dibujos u otras actividades no verbales, las cuales se plantean como independientes de las competencias en la lengua de la escuela y redundan en un “hacer como” en las aulas.

- En relación con la alfabetización inicial:
 - las entrevistas informan que los roles asignados a las y los ADI en las propuestas para enseñar a leer y a escribir se limitan a la traducción de materiales, y, a demanda del docente de grado, en la búsqueda de ejemplos de vocabulario (por ejemplo, buscar una palabra en wichí que comience con la letra que se está trabajando en ese momento en castellano). Desde su punto de vista, no consideran que la escuela albergue espacios de alfabetización en wichí ni que se los considere necesarios;
 - se hace evidente la dificultad de afrontar la problemática que se les presenta a las y los docentes a la hora de enseñar el sistema alfabético del castellano frente a la característica tipológica de las lenguas indígenas, su comportamiento morfológico específico, la complejidad de sus sistemas fonológicos; la distancia lingüística entre lenguas resulta un elemento crucial a la hora de pensar estrategias alfabetizadoras bilingües;
 - se identifica la demanda reiterada de producción y distribución de materiales bilingües formulada por las y los ADI, docentes no indígenas, equipos de dirección y supervisión, especialmente en contextos rurales y bilingües, que reflejen cabalmente el contexto cultural y cuenten con la legítima participación de los docentes en su elaboración.
- En relación con la enseñanza de la matemática:
 - tanto las y los docentes no indígenas como las y los docentes auxiliares bilingües señalan que “Matemática se enseña en español”, sin considerar las prácticas referidas al sistema de numeración propias de las culturas indígenas. De manera específica, los educadores indígenas señalan que aprendieron matemática recién en la secundaria;

- aunque las referentes indígenas consultadas señalan que el aprendizaje de los primeros conocimientos matemáticos está vinculado a la participación en las actividades comunitarias de los y las estudiantes indígenas, desde el punto de vista de directivos y docentes no indígenas no se considera que estos conocimientos matemáticos (por ejemplo, el conteo o el uso de unidades de medida) sea un conocimiento previo que la escuela deba retomar para enseñar matemática atendiendo a la especificidad del universo cultural indígena y, a la vez, introduciendo saberes matemáticos del universo cultural de la matemática que se enseña en la escuela, en español. Por el contrario, su utilización queda limitada a la función de recurso didáctico, con el fin de anclar y/o situar los contenidos del currículum oficial.

2.4. ORIENTACIONES SUGERIDAS PARA LAS PROPUESTAS DE ESCALAMIENTO RESPECTO DE LOS MATERIALES DE FORMACIÓN

Atención a los usos, los saberes disponibles y a las prácticas

El principal desafío es lograr que el empleo de los materiales se traduzca en un aprovechamiento efectivo en las prácticas de aula para favorecer el ingreso de los y las estudiantes a la cultura escrita.

- Atender a las capacidades de uso: para lograr el aprovechamiento de los recursos, es importante prestar atención a la relación entre los materiales y las capacidades de uso de los y las docentes, considerando sus concepciones sobre la alfabetización, la lengua de comunicación y los modos de enseñanza.

- Promover el uso reflexivo para la apropiación: es fundamental reconocer y reflexionar sobre la diversidad de materiales y recursos utilizados por los y las docentes en sus prácticas (incluidos aquellos que no se alinean con los enfoques de los programas). Los materiales deben ofrecer grados de apertura para la intervención y la adaptación.
- Habilitar la colaboración y la retroalimentación: se requieren actividades colaborativas y mecanismos de “ida y vuelta” (uso del material y reflexión sobre lo acontecido en el aula) que promuevan la apropiación de los materiales más allá de la mera aplicación.
- Facilitar soporte institucional: es clave garantizar la existencia de tiempos y espacios institucionales para el trabajo sobre los materiales en las escuelas, en acciones de transferencia y reflexión que promuevan un uso crítico.
- Disponer de un repertorio de materiales complementarios: se torna necesario el uso y la producción de materiales y/o estrategias que estimulen la lectura de los y las docentes como partícipes plenos/as de la cultura escrita. En este sentido, es recomendable verificar el estado de los acervos de las bibliotecas escolares y su potencial incorporación en propuestas para diversos contextos.

Recursos materiales en y soportes digitales

La inclusión de materiales digitales en programas de formación (especialmente a distancia) amplía la variedad de recursos disponibles. El pleno aprovechamiento de estos recursos depende críticamente de la disponibilidad de saberes para su uso, dispositivos y conectividad.

- Atender a las desigualdades de acceso: es necesario que el diseño contemple la posibilidad de diferenciar el uso de los

materiales y recursos digitales, según la disponibilidad de conexión y dispositivos, ya que las propuestas a distancia, si bien son una alternativa para docentes en zonas alejadas, están limitadas por las condiciones desiguales de conectividad y equipamiento de las y los destinatarios. La inclusión de materiales digitales como recursos didácticos para el aula favorece el desarrollo de estrategias diversas, pero también requiere la disponibilidad de dispositivos y conectividad en las escuelas, tanto por parte de docentes como de estudiantes.

Especificidad de los materiales para la EIB

La producción de materiales para la EIB requiere atender a una especificidad que trasciende la mera contextualización:

- Fortalecer políticas de EIB: avanzar en la adecuación del marco de políticas educativas que fortalezcan el desarrollo de un programa bilingüe y una formación docente que habilite el conocimiento de la lengua, la historia y las prácticas culturales propias de los pueblos indígenas.
- Priorizar en L1 y Matemática indígena: es necesaria la producción de materiales para la formación en la alfabetización inicial en lengua primera y para la enseñanza de la matemática en vinculación con los contenidos matemáticos propios de los universos culturales de las comunidades indígenas.
- Desarrollar las competencias Interculturales de los y las docentes: para superar el uso ilustrativo o de contextualización y avanzar hacia propuestas orientadas al desarrollo de competencias interculturales o al fomento de prácticas bilingües.
- Recuperar conocimientos locales: los materiales de matemática deben recuperar y reconstruir los conocimientos matemáticos y expresiones utilizados en lenguas originarias,

lo que implica el trabajo con personas miembro de las comunidades (estudiantes, familias u otras personalidades).

- Producir articuladamente: resulta fundamental el trabajo articulado con la Dirección de EIB y la Dirección de Educación Rural para el diseño e implementación de un proyecto colectivo de producción de recursos didácticos con una participación amplia de los equipos docentes ADI y no indígenas y de las comunidades.

Este capítulo aborda las características de la función de tutoría dentro de los programas de desarrollo profesional docente (DPD) implementados en la provincia de Salta. Se entiende por función tutorial a las actividades desarrolladas por profesionales, generalmente con experiencia en el campo educativo, cuyo propósito es asesorar y acompañar a las y los cursantes en variados aspectos de su recorrido formativo. Aquí se la considera equivalente a la orientación y el acompañamiento.

En primer lugar, se presenta una descripción de la función tutorial y sus principales características en cada uno de los programas. En segundo lugar, la valoración de los y las docentes sobre las tutorías. En tercer lugar, se describe, sobre la base de los tipos de tutoría descriptos de los tres programas, tres modalidades diferentes de organización. En cuarto y último lugar, se proponen orientaciones para fortalecer las funciones con miras al escalamiento de los programas.

3.1. DESCRIPCIÓN DE LA FUNCIÓN TUTORIAL EN CADA PROGRAMA

Características de las tutorías en la Actualización académica y alfabetización inicial

La provincia dispuso de un plantel de tutores y tutoras virtuales para ayudar a las y los docentes a superar las barreras de conectividad y las bajas competencias digitales.

- Tareas: inicialmente, se enfocan en el acceso y uso de la plataforma EduSalta (claves, navegación, diseño de aulas virtuales y carga de actividades de apoyo).
- Modalidad de interacción: la interacción más común incluye intercambios por WhatsApp y actividades en plataforma. Se guían por una planificación organizada por módulo (hoja de ruta) que incluye las consignas según los roles (capacitador o tutor provincial) y un registro sistemático de la participación de los y las cursantes.
- Restricciones logísticas: los y las tutoras utilizan recursos tecnológicos personales para su labor, incluyendo computadora, celular y conectividad, lo cual opera como una restricción.

Características de las tutorías en el programa de Desarrollo lingüístico y alfabetización inicial intercultural en contextos rurales

- Función de acompañamiento y seguimiento: el programa utiliza el seguimiento y el acompañamiento pedagógico de los y las docentes de manera presencial, a través de la plataforma virtual de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y mediante la aplicación WhatsApp.

- Comunicación: la comunicación entre capacitadoras y docentes participantes se realiza mediante el teléfono celular y WhatsApp, funcionando como vía para consultas y como canal de estímulo para el desarrollo de las actividades.

Características de las tutorías en el programa de Fortalecimiento de la alfabetización

En este programa existe la función de orientadoras pedagógicas (OP).

- Funciones de las OP:
 - Presentar el programa en las escuelas: toman contacto inicial con la dirección del establecimiento para establecer vínculos y “calmar ansiedades” y luego ingresan a las aulas para observar y realizar devoluciones pedagógicas, buscando incidir en los procesos de enseñanza.
 - Visitar regularmente las escuelas: visitan las escuelas asignadas al menos una vez al mes en Salta Capital (16 escuelas por orientadora), ajustándose la frecuencia en zonas rurales (como Cafayate, donde se proponen dos visitas mensuales). Buscan monitorear la implementación y apoyar a los y las docentes.
 - Capacitar y apoyar: participan en los encuentros presenciales mensuales de desarrollo profesional docente junto a los maestros y las maestras, apoyando la aplicación de materiales y estrategias.
 - Registrar y reportar: completan un formulario estructurado después de cada visita con un reporte sobre lo observado, utilizado por el equipo Dale! para seguimiento y monitoreo.
 - Desarrollo profesional: tienen un día mensual de capacitación teórica con el equipo pedagógico y otro día con el equipo local (de organización e intercambio práctico).

- Apoyo remoto: usan WhatsApp para enviar material complementario a docentes dos veces por semana.
- Perfiles y selección: las OP son “docentes destacadas”, identificadas por supervisoras y directoras. En 2024, el proceso de selección se robusteció y a partir de entonces las asignaciones de cargos garantizan que las OP sean remuneradas como docentes frente a grado, con antigüedad incluida, lo que mejoró la calidad de los perfiles y de la tarea. Esto ocurrió después de que, en años anteriores (2021-2022), los equipos no funcionaran bien por la falta de asignaciones estables y por contratos mal pagos.

3.2. VALORACIONES DE LOS Y LAS DOCENTES SOBRE LAS TUTORÍAS Y EL ACOMPAÑAMIENTO

La valoración de las funciones de acompañamiento varía según el programa y la modalidad de interacción.

Valoraciones sobre las tutorías en el postítulo Virtual en alfabetización Inicial

Si bien las tutorías se encuentran en un rango de valoración intermedia en la encuesta general, son muy valoradas en el ámbito rural, probablemente porque la distancia hace muy difícil el contacto presencial. Entre lo más destacable se señala:

- Impacto de WhatsApp: el envío de recursos y materiales por WhatsApp se valoró positivamente por ser una comunicación directa y rápida. La participación aumenta notablemente durante los fines de semana, ya que muchos docentes rurales acceden a Internet solo en ese momento.

- Valoración de los y las docentes rurales: los docentes que residen o se desempeñan en zonas rurales participaron activamente, valorando mucho el trabajo de los tutores, aprovechando al máximo las limitadas oportunidades de formación.
- Mensajería vs. plataforma: la plataforma EduSalta aparece en el último lugar en el gradiente de valoraciones.

Valoraciones sobre las tutorías en el programa de Desarrollo lingüístico y alfabetización inicial intercultural en contextos rurales

En este programa, la comunicación por WhatsApp fue un aspecto muy bien valorado, según las entrevistas.

- Uso de WhatsApp: los y las docentes entrevistadas mencionan esta herramienta como un medio eficaz para compartir evidencias (fotos y videos) de las actividades implementadas. También se evidenció el uso de comunidades de WhatsApp entre docentes para resolver problemas grupales.
- Mensajería vs. plataforma: por el contrario, el acompañamiento por medio de la plataforma no fue uno de los aspectos más valorados de la propuesta.

Valoraciones sobre las tutorías en el programa de Fortalecimiento de la alfabetización (OP)

El trabajo de las OP es altamente valorado por los y las docentes que respondieron a las encuestas. Las respuestas registran que su acompañamiento es calificado muy positivamente, evidenciando una valoración mayor de satisfacción en comparación con otros aspectos del programa (véase capítulo 2, gráfico 4).

3.3. MODALIDADES DE TUTORÍA EN LOS PROGRAMAS DPD

A partir de la descripción conjunta de las funciones en las tres propuestas de formación, es posible formalizar tres modalidades de tutorías que, aunque no son excluyentes, contribuyen a una tipología de funciones de acompañamiento.

- Modelo de apoyo a las y los docentes durante el proceso de formación: este modelo se enfoca en apoyar a los maestros y las maestras cursantes durante todo el desarrollo de la propuesta de formación. Implica tareas como el asesoramiento para la realización de actividades en el aula, la presencia en los encuentros, el envío de materiales y la recepción de los registros de actividades de aula enviados por las y los docentes.
- Modelo de apoyo y visualización de los resultados en los y las estudiantes: este modelo está representado por el programa de Fortalecimiento de la alfabetización y sus OP. Además de orientar y apoyar a las y los docentes, suma funciones estratégicas como:
 - sostener el funcionamiento del programa en las escuelas;
 - orientar la aplicación de instrumentos que permiten producir información sobre los avances en la alfabetización de los y las estudiantes. Esta función está directamente conectada con los objetivos estratégicos del programa y sus sostenedores, que buscan mensurar la mejora de los aprendizajes a partir de la propuesta e impactar en los resultados de las evaluaciones nacionales.
- Facilitador virtual: se refiere al rol de apoyo remoto destinado exclusivamente al acceso y uso de plataformas, sin intervenir en el asesoramiento relativo a los contenidos del curso. Esta

función fue descrita para referirse al apoyo brindado a los y las docentes para el acceso y uso de la plataforma del Postítulo virtual en alfabetización inicial.

3.4. ORIENTACIONES PARA FORTALECER LAS FUNCIONES DE TUTORÍA EN PERSPECTIVA DE ESCALAMIENTO

Para garantizar el escalamiento exitoso de las propuestas de formación docente resulta crucial prestar atención a varios aspectos del funcionamiento tutorial que han demostrado ser puntos sensibles durante la implementación de los programas.

En primer lugar, es fundamental asegurar condiciones laborales adecuadas para quienes ejercen la función tutorial. Esto incluye definir mecanismos profesionales de reclutamiento que atraigan a perfiles idóneos. Además, se debe garantizar la continuidad en los mecanismos de contratación y evitar que ciertos costos operativos recaigan sobre los propios tutores, como los recursos logísticos (viáticos y traslados), los recursos de conectividad o los materiales de trabajo. La experiencia previa de los programas ha demostrado que la inestabilidad en la contratación y la baja remuneración inicial limitan la calidad y la continuidad de los equipos de acompañamiento.

Un segundo aspecto clave es la formación especializada. Es esencial que las y los tutores no solo estén capacitados en los contenidos específicos de los programas, sino también en las competencias específicas necesarias para el rol tutorial. Dicha formación debe considerar las particularidades del contexto, incluyendo la formación específica en EIB, la formación en

ruralidad y el desarrollo de competencias TIC para afrontar los desafíos de la conectividad y el uso de plataformas.

Finalmente, resulta imprescindible disponer de una estructura de gestión sólida. Esta estructura debe ser capaz de seleccionar, acompañar, formar y evaluar a quienes desempeñan la función tutorial, garantizando un soporte institucional constante que asegure la calidad, equidad y eficiencia en el escalamiento de los programas.

4

La conectividad y el uso de TIC en los programas de desarrollo profesional docente (DPD)³



Este capítulo tiene como objetivo describir la situación de la conectividad en los establecimientos educativos y en los hogares de los y las docentes en la provincia de Salta para dimensionar las capacidades de conexión y el uso de dispositivos para el desarrollo profesional.

Con este propósito, se incluyen datos relativos al acceso a Internet, la disponibilidad de dispositivos tecnológicos y las experiencias de los y las docentes con la tecnología en el entorno del aula. Asimismo, se analizan los programas provinciales de desarrollo profesional docente en alfabetización inicial estudiados por Escal.AR desde la perspectiva de su incidencia en la incorporación de las TIC en la práctica pedagógica y de la disposición de los y las docentes hacia las tecnologías digitales.

3 Este capítulo se desarrolló sobre la base de informes elaborados por Sandra Ziegler y Valeria Odetti, con foco en la disponibilidad de conectividad y la incorporación de recursos TIC.

El capítulo está estructurado en tres apartados principales: el panorama de la conectividad; los programas de desarrollo profesional docente y TIC, y algunas orientaciones y recomendaciones.

4.1. PANORAMA DE LA CONECTIVIDAD EN LA PROVINCIA DE SALTA

El acceso a la conectividad del conjunto de la población provincial y el acceso en los hogares de los y las educadoras de la provincia presentan un escenario restringido y desigual.

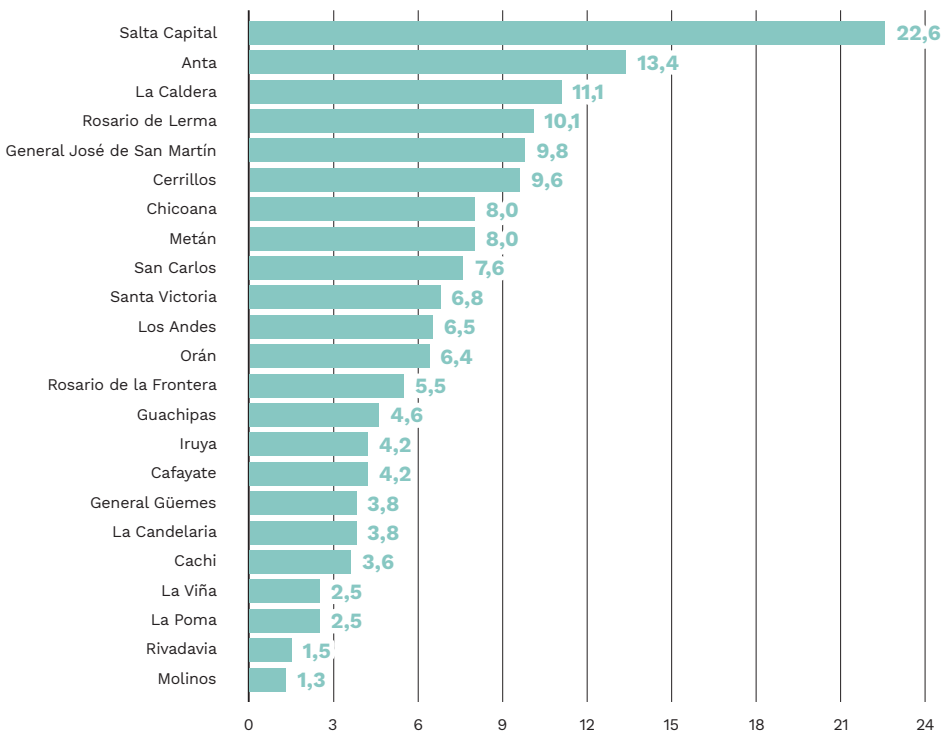
La conectividad en la provincia

La brecha digital es estructural y queda evidenciada al constatar que, de los 23 departamentos que conforman la provincia, únicamente 4 superan el umbral de los 10 habitantes conectados por cada centenar.

La capital provincial, punto de mayor acceso digital de la región, apenas tiene 22 de cada 100 habitantes con conexión a Internet. Esta cifra se reduce drásticamente en el segundo núcleo mejor conectado, Anta, donde solo 13 de cada 100 ciudadanos cuentan con este servicio. El panorama se torna aún más crítico en departamentos como Molinos, donde la conectividad desciende muy significativamente, con apenas 1,3 habitantes de cada 100 con acceso a Internet.

En el siguiente gráfico, se detalla la disparidad del acceso a Internet por departamento e ilustra la concentración del acceso en pocas áreas urbanas y la severa limitación en el resto del territorio.

Gráfico 6. Acceso a Internet cada 100 habitantes por departamento. Salta, 2022



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos del Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM) y Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda, año 2022 (INDEC).

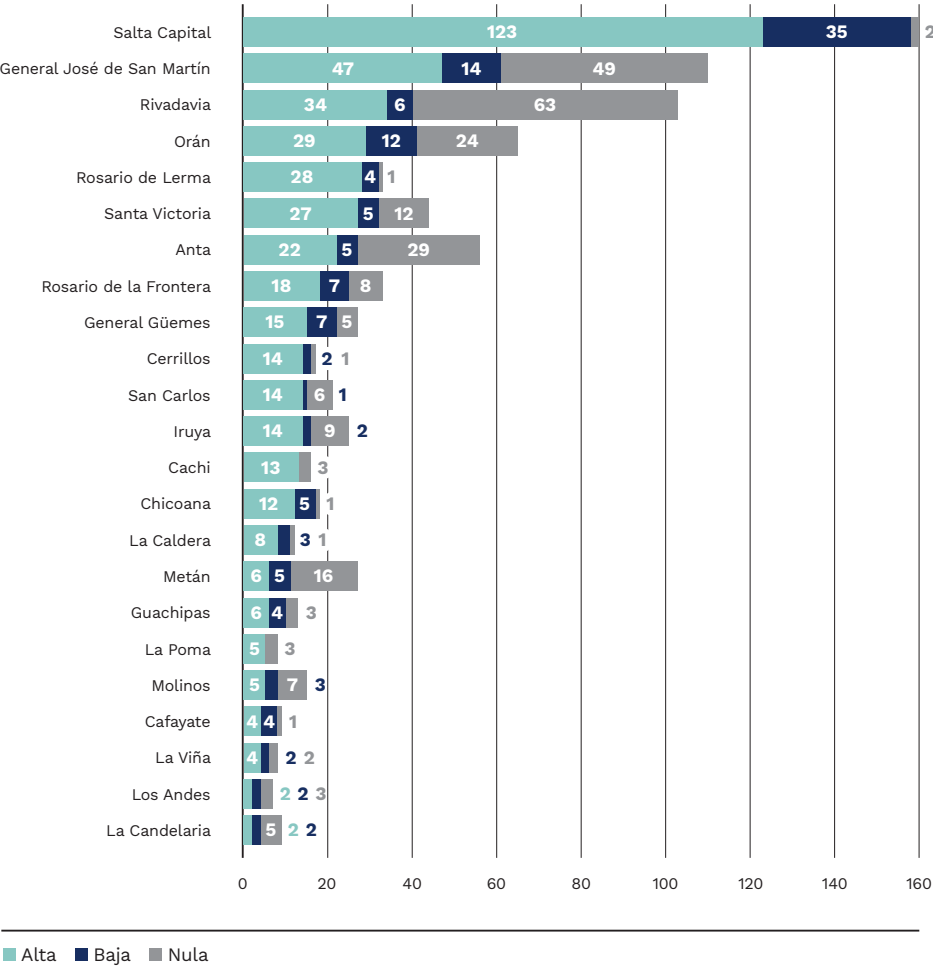
Conectividad en las escuelas

Paradójicamente, el ámbito educativo muestra un contraste significativo con la conectividad poblacional. Casi el 70% de las 830 escuelas primarias estatales tiene conectividad, con un 54,5% de instituciones con alta conectividad y un 14,8% con baja conectividad. Esto permite presuponer la existencia de un plan específico para garantizar conectividad en las escuelas, aunque con notable disparidad entre la capital y el interior.

El análisis de la conectividad por departamento muestra que, en la ciudad capital, excepto en dos escuelas (de las cuales es

posible que no se cuente con datos), todas tienen conexión. En el resto de los departamentos, sin embargo, aumenta considerablemente la cantidad de escuelas sin ninguna conexión (véase gráfico 7).

Gráfico 7. Unidades de servicio según calidad de acceso a Internet por departamento. Salta, 2022

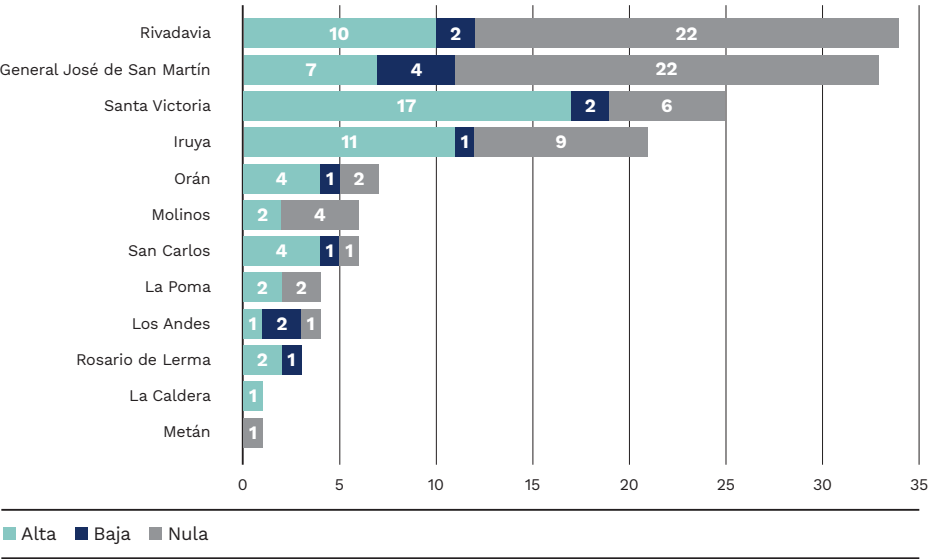


Fuente: elaboración propia sobre la base del Relevamiento Anual, Ministerio de Educación de la Nación.

Respecto a las escuelas en contextos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la conectividad muestra un comportamiento similar. Proporcionalmente, se mantiene la cantidad de establecimientos con alta conectividad en torno al 40%.

En el siguiente gráfico, se destaca que el departamento de Santa Victoria tiene una cantidad de establecimientos con alta conectividad (17 de 25 escuelas), mayor al resto, mientras que el departamento de Metán no cuenta con ninguna conectividad en sus establecimientos EIB.

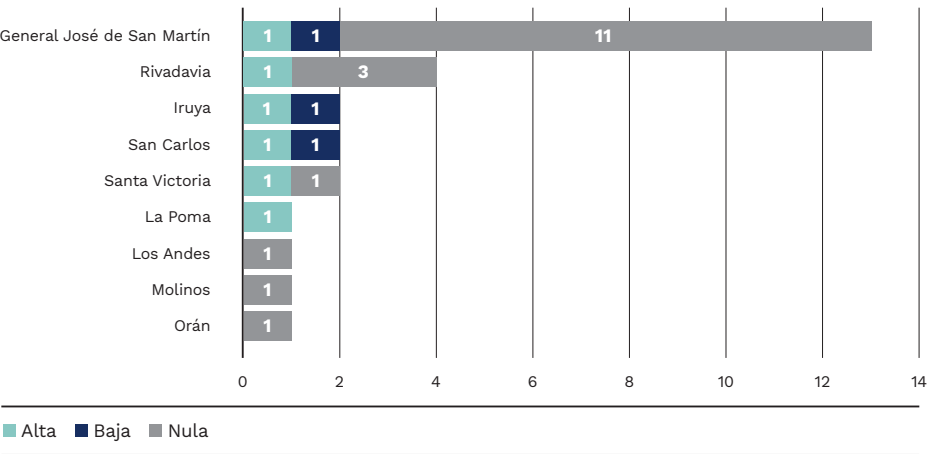
Gráfico 8. Unidades de servicio EIB según calidad de acceso a Internet por departamento. Salta, 2022



Fuente: elaboración propia sobre la base del Relevamiento Anual, Ministerio de Educación de la Nación.

Según el tipo de ámbito la conectividad también se ve afectada. En el ámbito urbano, es muy significativa la nulidad de la conectividad en la mayoría de los casos. De modo que la situación de la conectividad afecta especialmente a las escuelas de modalidad EIB aún en contextos donde hay disponibilidad de conexión, como los urbanos. En el siguiente gráfico, se visualiza cómo la mayoría de los departamentos en este ámbito tienen muy baja o nula conectividad en sus unidades de servicio EIB.

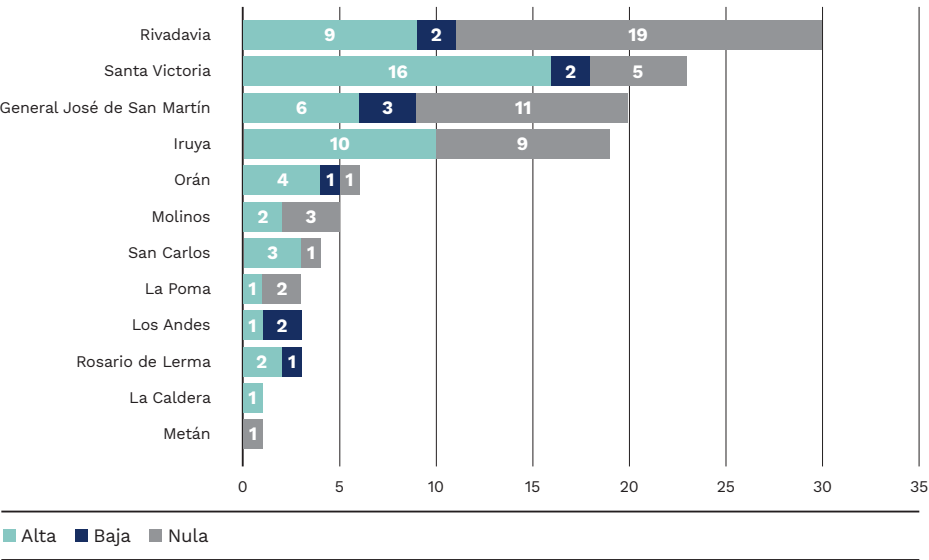
Gráfico 9. Unidades de servicio EIB según calidad de acceso a Internet por departamento en ámbitos urbanos. Salta, 2022



Fuente: elaboración propia sobre la base de Relevamiento Anual, Ministerio de Educación de la Nación.

En el ámbito rural, aumenta la cantidad de establecimientos EIB con alta conectividad, entre los que se destaca nuevamente el departamento de Santa Victoria respecto del resto.

Gráfico 10. Unidades de servicio EIB según calidad del acceso a Internet. Salta por departamento en ámbitos rurales, 2022



Fuente: elaboración propia sobre la base del Relevamiento Anual, Ministerio de Educación de la Nación.

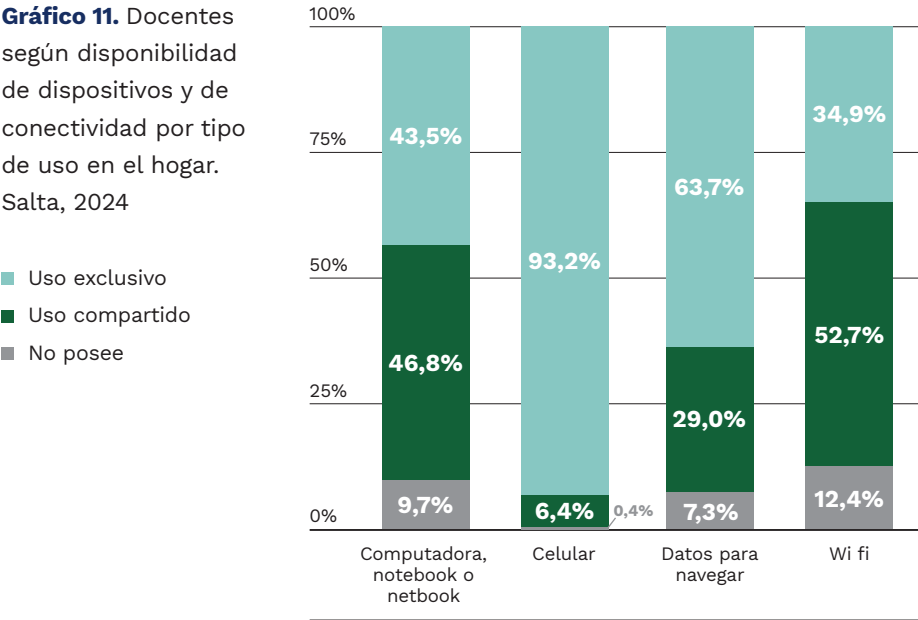
Conectividad en los hogares de los y las docentes

Las limitaciones en la conectividad de la población provincial se reflejan en las condiciones tecnológicas de los y las educadoras en sus hogares, donde la situación es aún más restringida que en las escuelas. La encuesta Escal.AR arroja los siguientes datos:

- Dispositivos: solo un 43,5% de los maestros y las maestras que respondieron a la encuesta cuenta con computadora, netbook o notebook de uso exclusivo y un 9,7% no tiene ese recurso. El celular es el dispositivo más extendido.
- Conectividad doméstica: entre un 7% y un 12,4% de los y las docentes no cuenta con wifi o paquete de datos en la vivienda.

En el siguiente gráfico, se destaca que el teléfono celular es el dispositivo más disponible, aunque casi un 6,4% de los docentes lo comparten y un porcentaje significativo carece de conectividad doméstica.

Gráfico 11. Docentes según disponibilidad de dispositivos y de conectividad por tipo de uso en el hogar. Salta, 2024



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de la Encuesta Escal.AR a maestras y maestros de grado de escuelas primarias estatales, provincia de Salta. Proyecto Escal.AR, FLACSO.

En síntesis, Salta presenta un escenario muy desigual en el que apenas 22 de cada 100 habitantes en su capital acceden a Internet, cifra que desciende considerablemente en los demás departamentos. En este sentido, solo 4 de sus 23 departamentos supera el umbral del 10% de acceso a la conectividad en la población.

No suele haber diferencias de género significativas en estas condiciones. Esta situación configura un escenario donde la infraestructura digital institucional supera la capacidad de acceso individual de los educadores, generando una desconexión entre las políticas de equipamiento escolar y las posibilidades reales de

implementación pedagógica a cargo de los y las docentes. En este sentido, cabe considerar que, en general, los docentes disponen de un muy escaso tiempo institucional sin tarea frente a estudiantes, por lo tanto, las posibilidades de uso de estos recursos institucionales para planificar y seleccionar materiales son muy limitadas.

Esta realidad territorial configura un escenario sumamente complejo para la implementación de programas de desarrollo profesional docente a distancia. Las estrategias formativas virtuales, que constituyen una alternativa óptima para superar barreras geográficas en regiones de gran extensión y dispersión poblacional, enfrentan el obstáculo fundamental de una infraestructura digital insuficiente tanto por su disparidad geográfica como por el contraste entre la conectividad institucional y la personal de los docentes. Esto representa un desafío que trasciende lo meramente técnico para convertirse en una barrera estructural que compromete la equidad educativa.

Cualquier programa de formación continua docente deberá contemplar no solo contenidos pertinentes, sino también modalidades híbridas, recursos fuera de línea y estrategias diferenciadas que consideren esta heterogeneidad territorial, bajo el riesgo de profundizar las brechas existentes en lugar de contribuir a su reducción.

4.2. PROGRAMAS PROVINCIALES DE DPD Y TIC

Alcances, condiciones y usos de los programas y las propuestas de DPD

Se analizaron el postítulo de actualización académica Desarrollo lingüístico y alfabetización inicial intercultural en contextos rurales (postítulo DL/AII), el programa de Fortalecimiento de la Alfabetización (PFA) y el postítulo docente actualización académica en alfabetización inicial (AAI).

- Uso limitado (PFA y postítulo DL/AII): los dos primeros programas utilizan las tecnologías de forma limitada. La aplicación WhatsApp para la comunicación, encuentros sincrónicos para la formación de orientadores y la distribución de cuadernillos en versiones digitales de los materiales impresos son las estrategias más habituales, ya que las propuestas son presenciales.
- Uso virtual (postítulo AAI): en este caso, se utiliza una modalidad virtual con instancias sincrónicas y asincrónicas en la plataforma EDUSALTA. Incorpora la herramienta Zoom, el correo electrónico para la comunicación con tutores, la bibliografía en formato digital y los recursos específicos producidos en formato audiovisual.

A pesar de la disponibilidad de recursos en las escuelas (conectividad y equipamiento), la utilización de tecnologías digitales en los programas de DPD es bastante limitada, lo que indicaría una subutilización de los recursos disponibles.

Experiencias, acceso y usos relativos a las TIC de los y las docentes en los programas DPD

Valoraciones y experiencia en el uso de TIC

- Los y las docentes que manifestaron haber realizado cursos de formación sobre el uso de tecnologías autovaloraron sus conocimientos en tres niveles: bajo, intermedio y consolidado.
- La selección de recursos didácticos disponibles en la web fue evaluada como consolidada por el 47,2% de los y las docentes.
- El manejo de dispositivos tecnológicos (celulares, notebooks, proyectores, etc.) fue el área mejor valorada, con un 52,6% de consolidación. Los docentes varones tienen una percepción alta más frecuente sobre el manejo de dispositivos que sus pares mujeres.

- El uso de la inteligencia artificial para el desarrollo de la tarea docente fue el aspecto con mayor proporción de valoraciones bajas, alcanzando el 31,9%.

Acceso digital y habilidades de usuario

La brecha digital de acceso (a dispositivos y conectividad) opera aumentando o disminuyendo el nivel de habilidades de usuario.

- Aquellas personas sin acceso a Internet ni a equipamiento se reconocen con un nivel bajo de pericia digital.
- Cuando el acceso es compartido, disminuye el nivel bajo e incrementa el nivel intermedio de competencias digitales.
- Cuando el acceso y el equipamiento son individuales/exclusivos, el porcentaje de habilidades se valoran como de nivel alto o consolidado de usabilidad digital.

Se puede afirmar que el acceso a conectividad y al equipamiento, aun cuando sea compartida, tiene un impacto positivo en el desarrollo de habilidades digitales entre los y las docentes.

En cuanto a las escuelas, los y las docentes y directivos resaltan problemáticas recurrentes:

- Conectividad limitada y deficiente: las conexiones suelen ser lentas e interrumpirse, lo que dificulta el trabajo. Algunas escuelas han optado por contratar servicios privados asumiendo el costo.
- Equipamiento tecnológico insuficiente y en desuso: aunque hay salas de computación, las netbooks a menudo están bloqueadas o en mal estado por falta de mantenimiento y soporte técnico. Sin embargo, varios establecimientos cuentan con proyectores que funcionan correctamente y son utilizados con regularidad.

Uso de tecnologías digitales para su propia formación

Existe una predisposición de los y las docentes hacia el uso de TIC para su formación.

- Comunidades virtuales: respecto a la participación en comunidades virtuales de aprendizaje con otros docentes, el 46,8% lo evaluó como intermedio y el 32,3% como consolidado. En función de la edad, los menores de 24 años reconocen más niveles consolidados (36,6%), mientras que, a partir de los 40 años, comienza a aumentar el nivel bajo (alrededor del 23%).
- Modalidad de formación:
 - En relación con el uso intensivo de TIC en la formación, el 52,9% de los docentes mostró una preferencia intermedia y el 34,6% una alta preferencia.
 - Respecto a la modalidad virtual para las propuestas, el 46,8% expresó una alta valoración y el 30,2% una valoración intermedia.

A pesar de las dificultades de acceso a la conectividad, el uso de tecnologías digitales para la formación es valorado positivamente en la mayoría de las franjas etarias y rangos de antigüedad docente. Sin embargo, en las entrevistas se observa una preferencia por las instancias presenciales.

Inclusión de recursos digitales en sus prácticas de enseñanza

En cuanto al uso de aplicaciones educativas y otros recursos tecnológicos en las prácticas de enseñanza, el 50,8% de los y las docentes lo valoró como intermedio y el 35,3% como consolidado.

Los usos didácticos de las tecnologías digitales son variados, aunque su implementación enfrenta desafíos. Entre los usos mencionados en entrevistas y grupos focales se encuentran:

- Proyección de imágenes y videos: uso de proyectores para animar cuentos y hacer clases más interactivas.
- Apoyo a la alfabetización: utilización de audios de fonetización y otros recursos digitales, involucrando también a los padres.
- Comunicación y colaboración: grupos de WhatsApp para enviar información y materiales entre colegas.
- Creación de materiales contextualizados: adaptación de materiales digitales para hacerlos más relevantes.

Es importante notar que los tipos de uso no se complejizan en contextos donde hay mejor cobertura de Internet, lo cual es un indicador de las limitaciones en el aprovechamiento de las potencialidades de estas tecnologías.

Existe una necesidad de capacitación en el uso de la tecnología con fines didácticos. Los y las auxiliares bilingües señalan la falta de programas específicos para el contexto EIB y tienen mayores limitaciones en el uso de tecnologías.

4.3. ORIENTACIONES Y RECOMENDACIONES PARA DISEÑAR PROPUESTAS A ESCALA CONSIDERANDO EL USO DE LAS TIC⁴

Este capítulo pone de manifiesto disparidades significativas en la conectividad provincial, con un acceso a Internet altamente concentrado en la capital y muy restringido en la mayoría de los departamentos, como se señaló previamente. Aunque casi el 70% de

4 Para un diagnóstico más exhaustivo de las problemáticas asociadas a la conectividad y la incorporación de recursos tic en propuestas de DPD, véase la publicación de Sandra Ziegler y Valeria Odetti en esta misma colección.

las escuelas primarias estatales tiene conectividad, el acceso individual de las y los educadores en sus hogares es mucho más limitado.

Los programas de DPD muestran una utilización muy limitada de tecnologías digitales, sugiriendo una subutilización de los recursos disponibles en las escuelas con conectividad. Hay un interés evidente de los y las docentes por incorporar tecnologías, aunque se observa una tendencia a transferir usos personales (como mirar un video) a usos educativos sin contemplar otras posibilidades didácticas.

Se identifican tensiones clave que impiden avanzar en la integración de tecnologías en la formación:

1. Presencialidad o virtualidad: la virtualidad requiere condiciones adecuadas, pero la tensión refleja también la falta de buenos diseños de propuestas con tecnologías y percepciones negativas por parte de los y las docentes. La solución reside en la hibridez en los modos de pensar la formación y la adecuación a contextos de baja conectividad.
2. Computadoras o celulares: el celular es el equipamiento mayoritario. Las estrategias deben pensarse centrándose en el dispositivo móvil, desarrollando plataformas responsivas y materiales de bajo peso que se adapten a las bajas condiciones de conectividad (por ejemplo, materiales didácticos interactivos en formato PDF o videos que ajustan la calidad de reproducción).
3. Formación en tecnologías digitales o formación con tecnologías digitales: esta discusión requiere conciliar ambos enfoques. Quienes defienden el *con* se centran en el valor modelizador de la tecnología para la enseñanza de contenidos curriculares. Quienes defienden el *en* se centran en el manejo de herramientas. Para conciliar, es crucial definir las

habilidades digitales esperadas y articular la forma y el contenido de los programas de manera que la tecnología implique usos modelizadores que generen transformaciones en las prácticas docentes.

4. Apoyo técnico: es fundamental planificar instancias de acompañamiento técnico para la inclusión de tecnologías digitales en todas las etapas de la formación, definiendo con claridad la modalidad, los temas específicos y su duración.

Pensar una propuesta escalable implica diseñar entornos, materiales y actividades adaptables a distintos escenarios de acuerdo con las condiciones de conectividad y equipamiento. Se requiere un modelo de seguimiento pedagógico y apoyo técnico que acompañe a las y los docentes y el diseño de contenidos lo suficientemente flexibles para adecuarse a las necesidades de las poblaciones locales.

El papel de la supervisión en los programas de desarrollo profesional docente

Este capítulo está organizado en tres apartados.

En primer lugar, se describe el papel de la supervisión en la implementación y en el desarrollo de los programas de desarrollo profesional que Escal.AR ha abordado en la provincia. En segundo lugar, se proponen algunas reflexiones acerca de los márgenes de acción de la supervisión en relación con los programas de desarrollo profesional docente (DPD). Finalmente, se proponen algunas orientaciones para la participación de la supervisión en iniciativas de escalamiento de las propuestas de DPD.

5.1. EL PAPEL DE LA SUPERVISIÓN EN LA IMPLEMENTACIÓN Y EN EL DESARROLLO DE LOS PROGRAMAS, SEGÚN LA INFORMACIÓN RELEVADA POR LA INVESTIGACIÓN

Especificación de los criterios de selección de los establecimientos

La supervisión, como responsable y conocedora del territorio, participa activamente en la implementación de los programas de DPD, focalizando sus recursos en la selección de destinatarios y el monitoreo de la enseñanza. Esta intervención se produce como una especificación de la elección de establecimientos tras la fijación de los criterios generales, determinados por la provincia y por los programas de formación que incorporan sus propios criterios de selección.

La planificación escolar como recurso de la supervisión

Un tema emergente es el uso de las planificaciones docentes por parte de los y las supervisoras como un recurso clave para informarse sobre la marcha de la enseñanza en las escuelas. Esto les permite aproximarse al currículo en el aula, monitorear la llegada de los programas de formación e intervenir sobre ellos, cumpliendo así con su función de proveer asistencia técnica para la concreción del currículum. El uso de las planificaciones como recurso de seguimiento y supervisión podría ser un elemento para profundizar la contextualización de los programas.

En Salta capital, se registra que las y los directivos revisan la planificación anual con el supervisor para articular las alfabetizaciones, organizando la secuencia de contenidos por grado.

En algunas zonas de la provincia de Salta, las supervisoras señalan que las planificaciones tienden a seguir patrones similares

a como ellas mismas aprendieron, sin tener en cuenta la particularidad del contexto pluriaño. Consideran que la alfabetización inicial debe ser abordada desde el pluriaño.

5.2. REFLEXIONES ACERCA DE LOS MÁRGENES DE ACCIÓN DE LA SUPERVISIÓN FRENTE AL ESCALAMIENTO DE PROGRAMAS DE DPD

Para el escalamiento de los programas de DPD, es fundamental que la supervisión participe en el diseño de mecanismos que permitan la adaptación de las propuestas a las realidades laborales y contextuales de los y las docentes, prestando especial atención a las barreras que impiden la participación y finalización.

Rotación docente y la dispersión del efecto formativo en las escuelas

La rotación docente es una variable crítica que reduce la efectividad potencial de la formación situada.

- Alcance de la rotación: el 54,4% de los docentes encuestados se desempeñaron en dos o más escuelas en los últimos cinco años.
- Carga laboral: un cuarto de los docentes (574) se desempeña en más de un turno y la mayoría de ese grupo (410) distribuye sus turnos en más de un establecimiento, lo que acentúa los tiempos de traslado.
- Causas y población de interés: el principal motivo de rotación es la situación de revista (ser interina o suplente, con el 41% de respuestas), seguido por la solicitud de traslados y la distancia al domicilio. Los docentes que más rotan (interinos/suplentes y de menor antigüedad) son precisamente quienes

más demandan formación para obtener puntaje y consolidar su estabilidad.

La rotación dispersa el esfuerzo de formación y diluye la transferencia de conocimientos adquiridos. Surge el interrogante sobre si los y las supervisoras pueden sistematizar información que anticipe el grado de rotación y si la Junta Calificadora, sin afectar los derechos laborales, podría facilitar criterios de permanencia por un período razonable para consolidar las competencias alfabetizadoras en los establecimientos.

Criterios de selección de escuelas y docentes

El conocimiento del territorio por parte de las y los supervisores es clave para especificar los criterios generales de selección de establecimientos y docentes establecidos por la provincia.

- Criterios de priorización: los criterios generales para la selección de establecimientos incluyen los bajos resultados en Aprender, las condiciones de privación socioeconómica y la falta de oportunidades de formación.
- Participación en el planeamiento anual de la implementación del programa: sería relevante que la supervisión participe en la definición del diseño anual del programa, incorporando criterios específicos de selección asociados a diversos proyectos locales de desarrollo profesional impulsados por ellos mismos, aprovechando su conocimiento territorial para una mayor contextualización.

Barreras contextuales y razones de no finalización de las propuestas de formación

Los programas enfrentan tasas de no finalización debido a la sobrecarga laboral y las condiciones de vida de los y las docentes, especialmente mujeres.

- Impacto de género y cuidados: el 80,2% de los docentes encuestados está al cuidado de otras personas, siendo 9 de cada 10 personas que cuidan, mujeres. La población cursante del postítulo es altamente feminizada (92% mujeres). El 95% de quienes interrumpieron la formación fueron mujeres.
- Causas de abandono: la principal razón de abandono es la falta de tiempo, la sobrecarga laboral (trabajar en más de un turno o traslados largos) y las tareas del cuidado, que afectan más a las mujeres que a los varones.
- Factores de riesgo: entre los cursantes de los tres programas que no finalizaron (un 44% en el postítulo virtual; un 30% en el PFA; un 48% en DL/AII), los motivos recurrentes son la falta de tiempo, los problemas de salud, la conectividad, el transporte o la distancia y las responsabilidades familiares. Incluso las propuestas que se realizan los sábados (en el programa mencionado) enfrentan problemas de falta de tiempo, conectividad y recursos.
- Docentes no alcanzados: el 40% de los y las docentes que no realizaron ninguna actualización en los últimos cinco años se desempeña en escuelas rurales o EIB y son un grupo con alta proporción de ser principal o único sostén del hogar.

Se sugiere que los supervisores podrían llevar registros sistemáticos de las razones de no finalización y no participación y ofrecer dichos registros a las autoridades responsables para el diseño

y la revisión de los mecanismos de llegada de la propuesta de formación en un proyecto de escalamiento, haciendo foco sobre estos grupos vulnerables.

Situación EIB y la construcción de información específica⁵

El contexto EIB presenta barreras informacionales y de profesionalización que limitan la adaptación curricular.

- Problemas de información: el programa de DL/AII encontró problemas relacionados con la variación del calendario escolar por regiones, el subregistro de la infancia y el alumnado indígena y la falta de información sobre los aprendizajes de los y las estudiantes.
- Barreras lingüísticas: existe una debilidad en el diagnóstico para ajustar las prácticas de alfabetización, pues los y las docentes a menudo no advierten las barreras lingüísticas que operan con estudiantes no competentes en español, subestimando la preponderancia de la lengua originaria.
- Oportunidades de formación de los y las auxiliares EIB: los auxiliares EIB tienen menor participación en la formación continua que el resto de la población enseñante (47 sobre 60 respondientes). A pesar de no estar incorporados a la carrera docente, manifiestan un fuerte interés en el desarrollo profesional, destacando como prioridad la formación específica, gratuita y accesible para ellos (39 de 60 menciones) y la formación conjunta con los y las docentes de grado.
- Información sobre contextos EIB: aunque la normativa establece que los directivos deben informar la condición lingüística

5 Para un análisis específico de la formación de docentes en contextos EIB, véase la publicación de Virginia Unamuno (2026) en esta misma colección.

de la matrícula, se plantea cómo las supervisiones pueden contribuir a actualizar y precisar los registros sociolingüísticos (funciones que ya desempeñan) para que el diseño de los programas y la selección de establecimientos cuenten con información depurada y ajustada a la realidad EIB.

5.3. ORIENTACIONES PARA LA PARTICIPACIÓN DE LA SUPERVISIÓN EN LAS INICIATIVAS PARA ESCALAR LAS PROPUESTAS

El análisis del rol de la supervisión en Salta y de los desafíos estructurales que enfrentan los programas de DPD en alfabetización inicial revela una tensión constante entre los objetivos de la formación y las condiciones laborales y contextuales del cuerpo docente.

La estructura de supervisión se posiciona como un actor clave en la concreción del currículum y en el acompañamiento pedagógico. Aunque la supervisión ya participa en la selección de escuelas y en el monitoreo de la enseñanza a través de la revisión de las planificaciones docentes, su potencial para la adaptación y escalamiento de los programas aún presenta márgenes de acción significativos.

Una conclusión central es que la efectividad de la formación situada se ve constantemente diluida por dinámicas externas, como la alta rotación docente, impulsada principalmente por la situación de revista. Además, la sobrecarga laboral y las tareas de cuidado constituyen las principales barreras para la finalización de los programas. El desafío pedagógico también es complejo, dado que los y las docentes a menudo identifican los problemas de enseñanza con factores contextuales y sociales externos (como el analfabetismo de las familias) en lugar de considerarlos en la instrumentación pedagógica.

Con vistas a optimizar los recursos invertidos y garantizar el éxito de un eventual escalamiento, las siguientes reflexiones se proponen como orientaciones para la revisión de los mecanismos de acción de la supervisión:

1. Anticipar las posibilidades de cambios de establecimientos entre los y las docentes: dado que la rotación dispersa el esfuerzo formativo y reduce el efecto de la capacidad instalada en las escuelas, es pertinente que los supervisores recojan y sistematicen información que anticipe el grado de rotación entre establecimientos.
2. Sistematizar la información sobre barreras que inciden en la no finalización de las propuestas: ante las altas tasas de no finalización que pueden ser explicadas entre otros factores por la sobrecarga y las tareas de cuidado, se sugiere que los supervisores y los equipos responsables de los programas lleven registros sistemáticos de las razones para la no finalización o no participación. Ofrecer estos registros a las autoridades puede ser un insumo vital para el diseño de mecanismos de llegada de la propuesta de formación que se adecúen a los grupos más vulnerables, como docentes rurales, sostén de hogar o quienes no tienen disponibilidad exclusiva de dispositivos.
3. Fortalecer la planificación escolar como herramienta de contextualización: la planificación anual es un recurso que la supervisión ya utiliza para el monitoreo de la enseñanza. Se sugiere que esta herramienta sea anticipada e incorporada en el diseño de los programas de DPD, con la intervención sistemática de la supervisión, para fortalecer la contextualización de los contenidos a la dinámica cotidiana de la escuela y al contexto pluriaño (donde la enseñanza se da desde nivel inicial a primaria). Esto permitiría instrumentar

pedagógicamente a los y las docentes para abordar los problemas de aulas heterogéneas y las dificultades derivadas de la poca participación familiar. Se produce aquí una tensión entre el rol más administrativo o de control de la supervisión y el pedagógico. Incorporarlos como aliados del desarrollo profesional implica que desempeñen un papel mayor que el de seleccionar escuelas para la realización de encuentros de formación presencial.

4. Sostener la formación de los y las auxiliares interculturales bilingües en los contextos EIB: es prioritario atender la demanda de los auxiliares EIB, que tienen menor participación en la formación continua, pero que manifiestan un gran interés en una formación especializada, gratuita y accesible, así como en la formación conjunta con docentes de grado. La supervisión puede ser clave en impulsar estos modelos de formación y en abordar las jerarquías y las necesidades específicas de profesionalización de este perfil.

6

Elementos para el cálculo de costos en el diseño de propuestas de escalamiento⁶



La propuesta de escalamiento incorpora un conjunto de factores, uno de los cuales es la caracterización y monetización de la estructura de costos que organiza y sostiene las propuestas bajo análisis. En la provincia de Salta un conjunto de organizaciones concurre con acciones de formación a docentes de nivel primario en servicio, bajo esquemas de convenios de cooperación con la provincia. Una de las contribuciones de Escal.AR ha sido consolidar información que se encuentra dispersa en términos del alcance de las propuestas de formación y de la inversión realizada para hacerlo posible y ponerla a disposición de los equipos provinciales.

6 Este capítulo se desarrolló sobre la base del informe elaborado por Mercedes Oviedo Montaña, especialista en temas de financiamiento y presupuesto. Una versión más amplia puede consultarse en otro de los informes de la colección de su autoría.

6.1. DEFINICIÓN DE UNA ESTRUCTURA DE COSTOS

La estructura de costos es la agrupación de los costos relacionados con un proyecto en el que se desagregan los factores que lo organizan para estimar el costo total. Puede organizarse siguiendo diferentes criterios. En la metodología aquí utilizada se optó por una perspectiva microanalítica denominada “de los ingredientes”.

A partir de Morduchowicz (2004), las economías de escala en educación podrían identificarse en los ahorros generados por el aumento en la cantidad de estudiantes (en nuestro análisis, cantidad de docentes capacitados) que asisten a un establecimiento. Desde el punto de vista de los gastos recurrentes, es más conveniente una institución de mayor tamaño que pueda brindar el servicio educativo a una determinada cantidad de estudiantes, en lugar de dos establecimientos de menor tamaño. Esto se debe a que no se duplicarían los gastos recurrentes, como pueden ser el cuerpo directivo, empleados administrativos, entre otros. El costo monetario de los gastos recurrentes se distribuye entre la cantidad de estudiantes, por lo que aumenta o disminuye los costos medios de la institución.

La variación de los costos medios no está determinada dado que depende de la proporción de costos fijos y variables de cada institución. Los costos fijos son aquellos que se mantienen constantes a pesar del aumento o disminución de estudiantes, como es el caso de la infraestructura educativa. Respecto a los costos variables, estos varían de acuerdo con la cantidad de estudiantes. Es necesario destacar que la definición de costos fijos y variables no es inmutable. Esto último se debe a que la cantidad de recursos que se utilizan pueden llegar a variar cuando aumenta la cantidad de estudiantes (en las propuestas de DPD, cantidad de docentes).

El aumento en el costo total que se genera por aumentar una unidad (estudiante-docente) al total del producto se denomina costo marginal. Si bien el análisis empírico del costo de aumentar un solo estudiante es impracticable, es importante el análisis del costo incremental dado que puede sustentar la apertura (o no) de una unidad de servicio educativo (Morduchowicz, 2004).

6.2. JUSTIFICACIÓN DE LA INCORPORACIÓN DE LA ESTRUCTURA DE COSTOS

Los recursos asignados a las propuestas de formación continua no son estables y se organizan a partir de diferentes fuentes de financiamiento (presupuesto nacional, recursos provinciales, aportes de otras organizaciones y de organismos internacionales de crédito). Tanto para generar la demanda como para planificar propuestas futuras, contar con un esquema que permita analizar y estimar los costos requeridos resulta un insumo ineludible para avanzar en propuestas eficientes y sostenibles, considerando los focos del enfoque de Equidad de género e Inclusión social (GESI, por su sigla en inglés).

No es habitual que los equipos nacionales y provinciales a cargo de organizar propuestas de formación incorporen este tópico considerando todas las dimensiones comprendidas. En general, suelen tener acceso a algún componente (salarios de equipos formadores, gastos para traslados), no considerando otros recursos necesarios, muchos de los cuales quedan a cargo de otros sectores o actores (espacios y equipamientos requeridos, conectividad, materiales), o bien, son cubiertos de modo insatisfactorio por falta de previsión. La falta de datos integrados y la falta de explicitación sobre los costos

involucrados o el esquema de descentralización y dispersión de esas responsabilidades colaboran en esa dirección.

En el sector educativo, las acciones destinadas a la formación continua de quienes en él se desempeñan constituyen una obligación del Estado y un derecho de los y las docentes (ley 26.206/06), razón por la cual el financiamiento de las propuestas de DPD ha estado por varios años (aunque con oscilaciones) a cargo del Tesoro Nacional, de los gobiernos provinciales y ha contado, en algunos momentos, con apoyos de organismos de crédito externo (BID, BIRF y Banco Mundial) y de fundaciones y organismos de cooperación con capacidad de incidencia en el sector (Instituto Natura, UNICEF, OEI, Fundación Pérez Companc, Cimientos, Fundación Varkey, entre otros).

En el último lustro, el crédito ejecutado del programa Acciones de Formación Docente aumentó un 13,6% a nivel nacional, mientras que el crédito destinado para la provincia de Salta aumentó un 14,3%, y para el resto de las jurisdicciones el crédito aumentó un 15,5%.

En el periodo 2019-2023, la participación sobre el total del presupuesto ejecutado del programa se mantuvo sin cambios para Salta. La mayor participación se destaca en 2020 mientras que la menor participación sucedió en 2022. En comparación con el presupuesto ejecutado en 2019, la mayoría de las jurisdicciones tuvieron la mayor disminución en 2022 y un incremento en 2023.

6.3. COMPONENTES DE LA ESTRUCTURA DE COSTOS SEGÚN DIFERENTES RESPONSABLES DE LA INVERSIÓN

La propuesta de estructura de costos se organiza considerando de manera exhaustiva el conjunto de factores materiales y humanos

que están involucrados en las propuestas de DPD, aunque la fuente de financiamiento de cada uno de ellos provenga de diferentes partidas, dependencias administrativas (nacionales, provinciales o municipales) o sectores y actores que contribuyen de diferentes formas con el diseño y la implementación.

En la siguiente tabla, la asignación de fuentes de financiamiento a los distintos componentes se realiza de manera hipotética al solo efecto de ilustrar la metodología aquí expuesta.

Tabla 2. Componentes y subcomponentes involucrados en las propuestas de DPD vigentes según potenciales actores de financiamiento

Componentes	Subcomponente	Actores de financiamiento
Equipo técnico-pedagógico a cargo del diseño y monitoreo	Coordinador/a	Nacional
	Especialista técnico-pedagógico a cargo del diseño y planificación de escuelas seleccionadas	
	Especialista a cargo del monitoreo, sistematización y análisis de las acciones	
Equipo docente a cargo de la implementación	Psicopedagoga	
	Especialista en lengua	
	Especialista en matemáticas	
	Especialista en EIB	
Espacio físico para los Ateneos	Alquiler del salón	Provincial
	Servicio de electricidad	
	Servicio de agua	
	Servicio de gas	
	Servicio de limpieza	

cont. ↓

cont. ↓

Componentes	Subcomponente	Actores de financiamiento
Materiales para las capacitaciones	Diseño de cuadernillos para las capacitaciones	Nacional
	Pizarra	Provincial
	Atril	
	Marcadores	
	Borradores	
Equipos de imagen y audio	Micrófonos	Provincial
	Parlantes	
	Proyector	
	Pantalla para el proyector	
	Router inalámbrico	
	Estabilizador de tensión	
Conectividad	Servicio conectividad Starlink	Nacional
	Hardware	
Diseño de plataforma de capacitaciones	Diseñador UX/UI	Organismos internacionales de crédito
	Desarrollador Full-stack	
Licencias de software	Soporte / mesa de ayuda	Nacional
	Herramientas de gestión	
	Videoconferencias	
Infraestructura tecnológica para plataforma de capacitaciones	Hosting	Nacional
	Dominio	
	SSL / TLS	
	Almacenamiento de contenido	
Impresión de cuadernillos para las capacitaciones	Impresiones	Provincial
	Acaballado	
	Laminado	

cont. ↓

cont. ↓

Componentes	Subcomponente	Actores de financiamiento
Abono transporte público	Viaje en colectivo	
Incentivo / Adicional por participación en el DPD	Incentivo / Adicional por finalizar el curso	Nacional
Adicional gasto de combustible	Adicional gasto en combustible	Provincial
Refrigerio	Comida	Provincial
	Bebida	
Mantenimiento de plataforma para las capacitaciones	Soporte técnico continuo	Nacional
	Referente técnico	
Tutores	Tutores para acompañamiento territorial	Provincial
	Tutores para capacitaciones virtuales	
Productos de higiene (baño)	Papel higiénico	Provincial
	Jabón de tocador	
	Toallas de papel	
Dispositivos electrónicos	Notebook	Organismos internacionales de crédito
Servicio de flete	Flete	Provincial
Viáticos especialistas / tutores para acompañamiento territorial	Viáticos especialistas / tutores	Nacional

Fuente: elaboración propia a cargo de la especialista.

6.4. CONSIDERACIONES PARA EL CÁLCULO DE LOS COSTOS DE ESCALAMIENTO

El análisis de la estructura de costos en el diseño de propuestas de escalamiento de la formación docente en Salta revela la necesidad imperante de caracterizar y monetizar de manera exhaustiva los factores que sostienen estas iniciativas, cuya información se encuentra actualmente dispersa. Contar con un esquema que permita analizar y estimar los costos es un insumo ineludible para avanzar en propuestas que sean eficientes y sostenibles, considerando los focos del enfoque GESI.

Complejidad y dispersión del financiamiento

Los recursos asignados a las propuestas de formación continua no son estables y se organizan a partir de diferentes fuentes de financiamiento. En Salta, diversas organizaciones (incluyendo organismos de crédito externo, fundaciones y organismos de cooperación) concurren con acciones de formación bajo esquemas de convenios de cooperación con la provincia. Esta diversidad de fuentes (presupuesto nacional, recursos provinciales y aportes de otras organizaciones) implica que la información sobre la inversión total se encuentra fragmentada.

Enfoque microanalítico integral

No es una práctica habitual que los equipos nacionales y provinciales incorporen el tópico de los costos considerando todas las dimensiones comprendidas. Generalmente, tienen acceso solo a algunos componentes (como salarios de equipos formadores o gastos de traslados), omitiendo otros recursos necesarios que quedan a cargo de otros sectores o actores, o bien son cubiertos de modo insatisfactorio (como espacios, equipamientos, conectividad o materiales).

La metodología de la “estructura de costos” utilizada en este análisis, basada en una perspectiva microanalítica denominada “de los ingredientes” (propuesta de Levin y McEwan, 2001), busca identificar y valorar todos los componentes involucrados para estimar el costo total de la acción y el costo por unidad. Esta aproximación es fundamental para identificar la distribución del costo entre las agencias y organismos involucrados y para superar la falta de datos integrados o la falta de explicitación sobre los costos involucrados.

Componentes clave y diversidad de responsables

La desagregación de la estructura de costos evidencia que los componentes materiales y humanos involucrados provienen de diferentes partidas y dependencias administrativas (nacionales, provinciales o municipales). La tabla 2 ilustra esta complejidad, mostrando que los componentes se dividen en diversas categorías con múltiples actores de financiamiento potenciales:

- Nivel nacional: suele financiar el equipo técnico-pedagógico a cargo del diseño y monitoreo (coordinadores, especialistas), algunos componentes tecnológicos (servicios de conectividad como Starlink, *hosting*, dominio, soporte técnico de plataforma) y algunos incentivos por participación.
- Nivel provincial y municipal: asume costos relacionados con la logística, el espacio físico (alquiler, servicios), materiales para capacitaciones (pizarras, marcadores, proyectores), impresión de cuadernillos, refrigerio, viáticos de tutores y productos de higiene.
- Organismos internacionales de crédito y fundaciones: se contemplan como posibles financiadores de elementos de infraestructura tecnológica (como el diseño de la plataforma de capacitaciones y dispositivos electrónicos como notebooks).

Relevancia del análisis costo-beneficio en el escalamiento

El análisis de costos permite considerar la lógica de las economías de escala en educación, identificando los ahorros generados por el aumento en la cantidad de docentes capacitados. Si bien la conveniencia de los costos medios depende de la proporción de costos fijos y variables de cada institución, resulta esencial entender la variación de los costos recurrentes y el costo marginal (el costo incremental por aumentar una unidad al total) para sustentar decisiones sobre la apertura o escalamiento de unidades de servicio educativo. También permite, una vez monetizado, identificar qué tipos de recursos insumen la mayor inversión.

7

Orientaciones finales para avanzar en propuestas de escala de programas de DPD para la alfabetización inicial

El presente capítulo sintetiza las principales orientaciones y recomendaciones emanadas de la evaluación de los seis componentes analizados —dispositivos de formación, materiales, función tutorial, conectividad y uso de TIC, papel de la supervisión y costos—, con el objetivo de proveer una hoja de ruta para el escalamiento de las propuestas de desarrollo profesional docente (DPD) en alfabetización inicial en la provincia de Salta.

Respecto a los dispositivos de formación (capítulo 1)

Las orientaciones sugieren una revisión de la estructura y la logística de los programas para garantizar la sostenibilidad y el impacto:

- **Sostenibilidad y recursos:** garantizar la disponibilidad de recursos humanos formados para la continuidad temática de la propuesta y un sistema de contratación que asegure los equipos docentes. Es importante considerar que el rol de tutoría y

de especialistas formadoras suelen ser mujeres: las condiciones de contratación pueden reforzar la precarización generizada.

- Atender los obstáculos como la rotación docente y los criterios de continuidad de los y las participantes. Fortalecer el seguimiento de los y las cursantes, previendo la sobrecarga laboral y asumiendo una perspectiva de género y cuidados en el diseño, teniendo en cuenta las preferencias y las condiciones sobre la presencialidad, virtualidad, hibridez.
- Fortalecer las herramientas digitales para el seguimiento y la ampliación del programa Fortalecimiento de la alfabetización (PFA), incluyendo el cruce de datos entre asistentes y resultados de evaluaciones. Se sugiere procesar de manera sistemática la información que se recoge en las tutorías e incorporar una segunda instancia de evaluación final.
- Es necesaria la atención a la diversidad de contextos (Educación Intercultural Bilingüe [EIB] o rural) si el PFA busca escalar a nivel provincial. Para ello, puede ser necesario también diseñar dispositivos de investigación aplicada, monitoreo, etc. que acompañen al dispositivo de formación dada la escasez de experiencia en estos contextos y ponderar la participación de especialistas indígenas en el diseño, por contenido, experticia y legitimidad.
- Contexto EIB: abordar las limitaciones estructurales socioeconómicas y la ausencia de políticas de alfabetización intercultural en Lengua 1. Es imperativo mejorar la información disponible para caracterizar los contextos EIB y su población estudiantil (mapas lingüísticos).

Respecto a los materiales de formación (capítulo 2)

Las orientaciones se centran en el uso reflexivo de los recursos, la adaptación a las desigualdades digitales y la especificidad de los contextos EIB:

- Uso reflexivo y apropiación: el principal desafío es lograr que el empleo de los materiales se traduzca en un aprovechamiento efectivo en las prácticas de aula. Esto requiere prestar atención a la relación entre los materiales y las capacidades de uso de los y las docentes. Se debe promover el uso reflexivo mediante mecanismos de “ida y vuelta” (uso del material y reflexión sobre lo acontecido en el aula).
- Soporte institucional: es clave garantizar la existencia de tiempos y espacios institucionales para el trabajo sobre los materiales en las escuelas, en acciones de transferencia y reflexión. Se torna necesario disponer de un repertorio de materiales complementarios y verificar el estado de los acervos de las bibliotecas escolares.
- Recursos y soportes digitales: el diseño debe contemplar la posibilidad de diferenciar el uso de los materiales y recursos digitales según la disponibilidad de conexión y dispositivos.
- Especificidad de los materiales para la EIB: se requiere fortalecer las políticas de EIB. Es prioritaria la producción de materiales para la formación en alfabetización inicial en Lengua 1 y para la enseñanza de la matemática en vinculación con los contenidos propios de los universos culturales de las comunidades indígenas. Los materiales pueden generarse como parte del dispositivo de formación continua, como lo sugiere la propuesta de escalamiento del proyecto Escal.AR realizada a la provincia. Es fundamental el trabajo articulado con la Dirección de EIB y la Dirección de Educación Rural.

Respecto a la función tutorial (capítulo 3)

Para garantizar la calidad y la continuidad del acompañamiento en perspectiva de escala, se sugieren tres dimensiones para considerar y fortalecer:

- Condiciones laborales y sostenibilidad: asegurar condiciones laborales adecuadas para quienes ejercen la función tutorial. Esto incluye definir mecanismos profesionales de reclutamiento que atraigan perfiles idóneos, garantizar la continuidad en los mecanismos de contratación y evitar que ciertos costos operativos recaigan sobre quienes ejercen esta función.
- Formación especializada: es esencial que estos perfiles estén capacitados en los contenidos específicos de los programas y en las competencias específicas necesarias para el rol tutorial. Esta formación debe considerar la EIB para los contextos correspondientes, la formación en ruralidad y el desarrollo de competencias TIC.
- Estructura de gestión sólida: disponer de una estructura que sea capaz de seleccionar, acompañar, formar y evaluar a quienes desempeñan la función tutorial, garantizando un soporte institucional constante.

Respecto a conectividad y uso de TIC (capítulo 4)

Las orientaciones buscan conciliar la desigualdad de la infraestructura digital con la necesidad de escalar a través de tecnologías flexibles.

- Hibridez y contextos de baja conectividad: la solución reside en la hibridez en los modos de pensar la formación y la adecuación a contextos de baja conectividad y condiciones/preferencias diferenciales según se trate de docentes criollos o indígenas, varones y mujeres.
- Foco en el dispositivo móvil: dado que el celular es el equipamiento mayoritario, las estrategias deben enfocarse en el dispositivo móvil, desarrollando plataformas responsivas y

materiales de bajo peso (como materiales didácticos interactivos en formato PDF).

- Integración pedagógica de las TIC: es crucial definir las habilidades digitales esperadas y articular la forma y el contenido de los programas de manera que la tecnología implique usos modelizadores que generen transformaciones en las prácticas docentes.
- Apoyo técnico y diseño flexible: planificar instancias de acompañamiento técnico para la inclusión de tecnologías digitales. Pensar una propuesta escalable implica diseñar entornos, materiales y actividades adaptables a distintos escenarios.

Respecto al papel de la supervisión (capítulo 5)

La supervisión es importante para mitigar las barreras estructurales (rotación, sobrecarga, información EIB) que limitan la efectividad de la formación, por lo que se recomienda:

- Anticipar y gestionar la rotación docente entre escuelas: es pertinente que las y los supervisores recojan y sistematicen información que anticipe el grado de rotación entre establecimientos, ya que inciden en las decisiones internas de cada escuela sobre la distribución del personal docente. Se plantea la posibilidad de que sea la Junta Calificadora la que facilite criterios de permanencia por un período razonable para consolidar competencias alfabetizadoras.
- Registrar y sistematizar información sobre barreras: se sugiere que los supervisores lleven registros sistemáticos de las razones para la no finalización o no participación para ofrecerlos como insumo vital para el diseño de mecanismos de llegada de la propuesta de formación que se adecúen a los grupos más vulnerables.

- Fortalecer la planificación escolar como herramienta de contextualización: se sugiere que la planificación anual sea anticipada e incorporada en el diseño de los programas de DPD, con la intervención de la supervisión, para fortalecer la contextualización de los contenidos al contexto pluriaño.
- Sostener el DPD en contextos EIB: es prioritario atender la demanda de las y los auxiliares EIB y la formación específica y accesible para ellos, e impulsar modelos de formación conjunta con docentes de grado. La supervisión debe y puede estar al tanto de los contenidos específicos para auxiliares de los DPD, para acompañar y fortalecer la pareja pedagógica en sus visitas a las escuelas.

Consideraciones para el cálculo de los costos de escalamiento (capítulo 6)

El análisis de la estructura de costos es un insumo central para avanzar en propuestas eficientes y sostenibles, especialmente considerando el enfoque GESI.

- Avanzar en el análisis integral y en la determinación de la estructura de costos: contar con un esquema que permita analizar y estimar los costos. La metodología microanalítica “de los ingredientes” busca identificar y valorar todos los componentes involucrados para estimar el costo total y el costo por unidad.
- Explicitar la distribuciones en las responsabilidades del financiamiento: es crucial identificar la distribución del costo entre las agencias y organismos involucrados, dado que el financiamiento está disperso entre el nivel nacional, el nivel provincial y organismos internacionales o fundaciones.

- Considerar la relevancia del costo marginal: resulta importante distinguir la variación de los costos recurrentes y el costo marginal (el costo incremental por aumentar una unidad al total) para sustentar decisiones sobre el escalamiento de unidades de servicio educativo.

Por último, interesa destacar que el modelo de escalamiento diseñado permite identificar e intervenir sobre un conjunto de componentes según las definiciones y énfasis de cada equipo de gestión o de cada propuesta de DPD, a la vez que requiere situar cada uno de ellos para evaluar y garantizar sus condiciones de posibilidad. Por estas razones, puede ser tomado como herramienta de planificación en otros contextos y en otras propuestas de DPD vigentes o por diseñarse.

REFERENCIAS

- LEVIN, HENRY Y PATRICK MCEWAN (2001), *Cost-effectiveness analysis: Methods and applications*, 2a ed., Thousand Oaks, Sage.
- MORDUCHOWICZ, ALEJANDRO (2004), *Discusiones de la economía de la educación*, Buenos Aires, Losada.
- PRICE-KELLY, HAYLEY, LEONIE VAN HAEREN Y ROBERT MCLEAN (2020), *The Scaling Playbook*, Ottawa, Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo.
- TPD@SCALE COALITION FOR THE GLOBAL SOUTH (2022), *Compendium*. England, Foundation for Information Technology Education and Development.
- UNAMUNO, VIRGINIA (2026), *Desarrollo profesional docente en contextos de educación intercultural bilingüe: panorama y propuestas implementadas en Misiones y Salta*, Buenos Aires, Tornasol.
- ZIEGLER, SANDRA Y VALERIA ODETTI (2026), *Estado de situación y desafíos para la inclusión de TIC en las propuestas de Desarrollo Profesional Docente*, Buenos Aires, Tornasol.



SOBRE EL AUTOR

DANIEL PINKASZ es licenciado en Educación y magíster en Ciencias Sociales con Mención en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Integra el equipo de investigación del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad (Área Educación) y es investigador docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) en el Área de Historia y Política de la Educación. Sus áreas de interés son el estudio de las políticas educativas y la relación entre políticas educativas y producción de conocimiento.

COLECCIÓN Actas e informes

Ediciones Tornasol se propone compartir conocimientos que aporten a la conversación sobre la educación. Sus publicaciones invitan a problematizar, debatir e imaginar esa interlocución en Argentina y en otros países de habla hispana. Esta colección se propone ampliar el acceso a la producción de conocimiento que es resultado de proyectos de investigación y de intercambios realizados con colegas del campo académico.

SERIE Escal.AR

Reúne producciones del proyecto Escal.AR, “Modelos para el Desarrollo Profesional Docente (DPD) en alfabetización inicial” elaboradas por investigadores de FLACSO-Argentina. El estudio se realizó en el marco de convenios con los ministerios de educación de las provincias de Misiones y de Salta. Contiene dos tipos de documentos: los que abordan temáticas específicas y los que identifican componentes para diseñar y formular propuestas de escalamiento para el desarrollo profesional docente bajo una perspectiva situada.